

INCIDENCIA DE LAS DEBILIDADES EN COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES:
ESCUCHA ACTIVA Y ASERTIVIDAD EN LAS PRÁCTICAS COMUNICATIVAS
ENTRE DOCENTES Y DIRECTIVOS DOCENTES DEL COLEGIO BRAVO PÁEZ IED
JORNADA MAÑANA

Yudy Constanza Gallego Benavides

Nancy Patricia Torres Cruz

Proyecto de grado para optar al título de Especialista en Gerencia Educativa

Docente

Tyrone Eliécer Vargas Moreno

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Especialización en Gerencia Educativa

Chía, Cundinamarca

2023

Tabla de contenido

Lista de gráficas.....	5
Lista de Anexos	6
Resumen.....	7
Abstract.....	9
Introducción	11
1.3 Justificación del Problema.....	25
1.4 Formulación del problema.....	31
1.5 Objetivos.....	32
1.5.1 Objetivo General	32
1.5.2 Objetivo Específicos.....	32
Capítulo 2: Revisión de la literatura	33
2.1 Estado del Arte	33
2.1.1 <i>Investigaciones en el ámbito Nacional</i>	34
2.1.2 <i>Investigaciones en el ámbito internacional</i>	40
2.1.3 <i>Investigaciones en el ámbito regional</i>	44
2.2 Marco referencial	47
2.2.1 <i>Conceptos previos a considerar</i>	48
2.2.2 <i>Competencias socioemocionales</i>	53
2.2.3 <i>La comunicación efectiva</i>	64
2.2.4 <i>La escucha y escucha activa</i>	76
2.2.5 <i>Asertividad</i>	81
Capítulo 3: Diseño Metodológico.....	90
3.1.1 Enfoque investigativo.....	90
3.1.2 Método de investigación	97
3.1.3 Investigaciones recientes	98
3.2 Fases de la investigación	99
3.3 Población y Muestra	106
3.4 Declaración de aspectos éticos	108

3.5 Técnicas e Instrumentos de recolección de información.....	108
3.5.1 El cuestionario.....	111
3.5.2 Encuesta.....	113
3.6 Proceso de análisis de la información recogida.....	115
3.6.1 Revisión de datos.....	118
3.6.2 Organización y preparación de datos para el análisis.....	118
3.6.3 Definición unidad de análisis.....	123
3.6.4 Codificación abierta.....	125
3.6.5 Descripción de categorías.....	127
3.6.6 Codificación axial.....	127
3.6.7 Codificación selectiva.....	131
3.6.8 Triangulación de la información.....	137
3.6.9 Relaciones y redes de sentido.....	139
Capítulo 4: Análisis y discusión de resultados.....	141
Capítulo 5: Conclusiones.....	154
Capítulo 6: Recomendaciones.....	156
Referencias.....	157
Anexos.....	169
Anexo 1. - Análisis por gestiones Guía 34.....	169
Anexo 2 Análisis FODA por gestiones.....	178
Anexo 3 Guion Cuestionario.....	183
Anexo 4 Encuesta 1 Habilidades para la comunicación.....	184
Anexo 5 Encuesta 2. Estilo de comunicación.....	187
Anexo 6. Encuesta 3. Retroalimentación de las habilidades.....	198
Anexo 7 Codificación relación encuestas aplicadas y participantes.....	200
Anexo 8 Matriz de respuestas cuestionario.....	202
Anexo 9 Matriz de respuestas del cuestionario arrojada por Google Forms.....	202
Anexo 10 Matriz arrojada por Google Forms para cada encuesta.....	202
Anexo 11 Matriz enunciados recurrentes e informantes claves.....	203
Anexo 12 . Matriz enunciados recurrentes y categorización.....	203
Anexo 14 Redes de sentido categorías y enunciados recurrentes.....	203

Lista de tablas

- Tabla 1.** *Clasificación de las competencias*
- Tabla 2.** *Dominios de la inteligencia emocional y competencias asociadas*
- Tabla 3.** *Conductas según los tipos de comunicación*
- Tabla 4.** *Definición del problema profesional*
- Tabla 5.** *Relación de técnicas e instrumentos aplicados*
- Tabla 6.** *Ventajas y Debilidades del Cuestionario*
- Tabla 7.** *Codificación relación cuestionarios aplicados y participantes*
- Tabla 8.** *Fragmento matriz codificación relación encuestas aplicadas y participantes*
- Tabla 9.** *Fragmento matriz de respuestas cuestionario*
- Tabla 10.** *Fragmento matriz de respuestas encuesta 1*
- Tabla 10.** *Fragmento matriz enunciados recurrentes e informantes claves en encuestas*
- Tabla 12.** *Ejemplo definición unidades de análisis*
- Tabla 11.** *Enunciados recurrentes en encuesta con bajo dominio en la habilidad para la escucha activa*
- Tabla 12.** *Fragmento matriz enunciados recurrentes y categorización*
- Tabla 13.** *Codificación de categorías y subcategorías emergentes*
- Tabla 14.** *Fragmento triangulación de la información*

Lista de gráficas

- Gráfica 1.** *Pirámide Diferencial Capacidad, Habilidad y competencia*
- Gráfica 2.** *Modelo competencias socioemocionales*
- Gráfica 2.** *La pirámide invertida de las competencias emocionales*
- Gráfica 3.** *Competencias socioemocionales*
- Gráfica 4.** *Conexiones horizontales entre las competencias ejecutivas, tomando como referencia la comunicación efectiva*
- Gráfica 5.** *Estilos de comunicación*
- Gráfica 6.** *Conexiones horizontales entre las competencias ejecutivas, tomando como referencia la asertividad*
- Gráfica 7.** *Espiral de ciclo Investigación- Acción*
- Gráfica 8.** *Ciclo de reflexión sobre la práctica profesional de Smyth (1991)*
- Gráfica 9.** *Ejemplo ciclo de reflexión*
- Gráfica 10.** *Fases de la investigación*
- Gráfica 12.** *Opciones de respuesta para las encuestas aplicadas*
- Gráfica 13.** *Proceso general de análisis de datos cualitativos con base en categorías y temas*
- Gráfica 11.** *Fragmento codificación abierta con Atlas.ti®*
- Gráfica 12.** *Red Enunciados recurrentes Debilidades en la Comunicación (DEB-COM)*
- Gráfica 16.** *Fragmento red debilidades escucha activa (RED-DEB-ESC). Enunciados recurrentes en los cuestionario y encuestas*
- Gráfica 13.** *Fragmento red enunciados recurrentes categoría inductiva emergente comunicación agresiva (COM-AGRES) relacionados con la subcategoría emergente debilidades en la escucha activa (DEB-ESC –ACT)*
- Gráfica 18.** *Fragmento red enunciados recurrentes categoría debilidades de la comunicación (DEB-COM) relacionados con la categoría debilidades en la escucha activa (DEB-ESC-ACT) y las debilidades en la asertividad (DEB-ASER)*
- Gráfica 14.** *Red de sentido. Debilidades en la comunicación no verbal (DEB-COM-NO-VERB) (relaciones causales y temporales)*

Lista de Anexos

Anexo 1 Análisis por gestiones Guía 34 Colegio Bravo Páez IED

Anexo 2 Matriz análisis FODA por gestiones

Anexo 3 Guion cuestionario

Anexo 4 Encuesta 1. Habilidades para la comunicación

Anexo 5 Encuesta 2. Estilos de comunicación en las actividades directivas

Anexo 6 Encuesta 3. Retroalimentación de las habilidades

Anexo 7 Codificación relación encuestas aplicadas y participantes

Anexo 8 Matriz de respuestas por pregunta del cuestionario

Anexo 9 Matriz Google Forms respuestas del cuestionario

Anexo 10 Matriz Google Forms para cada encuesta

Anexo 11 Matriz enunciados recurrentes e informantes claves

Anexo 12 Matriz relación categorías deductivas e inductivas.

Anexo 13 Triangulación de la información

Anexo 14 Redes de sentido categorías y enunciados recurrentes

Resumen

La presente investigación nace del interés de las investigadoras por aportar a la transformación de las dinámicas laborales de la institución educativa colegio Bravo Páez, para lo cual se precisa, a partir del análisis de la información, caracterizar la comunicación entre directivos docentes y docentes de la jornada mañana, con el fin de reflexionar sobre la incidencia de las competencias socioemocionales: escucha activa y asertividad en las prácticas comunicativas.

Como punto de partida, se usó la guía 34 del Ministerio De Educación Nacional, en adelante MEN, como instrumento de diagnóstico que facilitó alimentar la matriz FODA con el fin de establecer las necesidades institucionales para dicha caracterización, por consiguiente, los hallazgos preliminares evidenciaron dificultades en la comunicación y cómo esto afecta el clima laboral y por ende las prácticas pedagógicas. Para lo cual, con esta investigación se busca describir como inciden las competencias socioemocionales: escucha activa y asertividad, en los estilos comunicativos entre directivos docentes y docentes del colegio Bravo Páez IED jornada mañana, y a partir de allí, describir cuales son las recomendaciones que le permitirán a los docentes y directivos docentes generar un ambiente laboral adecuado y motivador, donde todos se sientan escuchados y valorados, destacando la importancia de la escucha activa y la asertividad.

En ese orden de ideas, el presente estudio da respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cómo las debilidades en las competencias socioemocionales: escucha activa y asertividad, inciden en los estilos comunicativos entre directivos docentes y docentes de la jornada mañana del Colegio Bravo Páez IED?

Los resultados de análisis y el estudio de la teoría concluyen que la asertividad y la escucha activa favorecen la comunicación efectiva en los entornos laborales y específicamente en el entorno estudiado, en el cual los resultados arrojaron que hay una prevalencia de los estilos de comunicación agresiva y pasiva y que se carece de prácticas de escucha activa, lo que genera fallas en el proceso de la comunicación, conflictos mal manejados y desmotivación en la participación por parte de los docentes en la institución educativa.

Como recomendaciones que parten de los mismos actores de la institución investigada, surge la necesidad de realizar un proceso de transformación desde la perspectiva de la cualificación docente desde dos ángulos, en primer lugar formación en habilidades socioemocionales específicamente la asertividad y la escucha activa, en segundo lugar desde la perspectiva organizacional cambiando las dinámicas de relación para que todos los implicados se sientan escuchados, valorados y partícipes de las construcciones de los cambios que requiere la institución.

Se puede afirmar que entre los participantes hay una postura positiva frente a la necesidad de realizar cambios en lo individual y están dispuestos a aportar desde la reflexión y la participación colaborativa, siempre que se vea el compromiso de todos para lograr cambios en lo estructural, si los docentes se sienten escuchados y tratados con respeto y dignidad estarán más abiertos a comprometerse con las transformaciones que se requieren en la institución para alcanzar el mejoramiento continuo tan necesario en los escenarios educativos.

Palabras Claves: comunicación efectiva, escucha activa y asertividad

Abstract

This research arises from the researchers' interest in contributing to the transformation of the work dynamics of the Bravo Páez educational institution, for which it is necessary, based on the analysis of the information, to characterize the communication between teaching managers and teachers, tomorrow, to reflect on the impact of socio-emotional skills: active listening and assertiveness in communication practices.

As a starting point, guide 34 of the Ministry of National Education, hereinafter MEN, was used as a diagnostic instrument that facilitated feeding the SWOT matrix to establish the institutional needs for said characterization, therefore, the preliminary findings showed difficulties in communication and how this affects the work environment and therefore pedagogical practices. To this end, this research seeks to describe how socio-emotional competencies: active listening and assertiveness affect the communication styles between teaching directors and teachers at the Bravo Páez IED school tomorrow, and from there, describe what are the recommendations that They will allow teachers and teaching managers to generate an adequate and motivating work environment, where everyone feels heard and valued, highlighting the importance of active listening and assertiveness.

In this order of ideas, the present study answers the research question: How do socio-emotional competencies: active listening and assertiveness, affect the communication styles between teaching directors and morning teachers at the Bravo Páez IED School?

The results of the analysis and the study of the theory conclude that assertiveness and active listening favor effective communication in work environments and specifically in the environment studied, in which the results showed that there is a prevalence of aggressive and aggressive communication styles. passive and that active listening practices

are lacking, which generates failures in the communication process, poorly managed conflicts, and demotivation in participation by teachers in the educational institution.

As recommendations that come from the same actors of the institution investigated, the need arises to carry out a transformation process from the perspective of teaching qualification from two angles, firstly, training in socio-emotional skills, specifically assertiveness and active listening, secondly place from the organizational perspective by changing the relationship dynamics so that all those involved feel listened to, valued and participate in the construction of the changes that the institution requires.

It can be stated that among the participants there is a positive stance towards the need to make individual changes and they are willing to contribute through reflection and collaborative participation, as long as everyone's commitment to achieving structural changes is seen, if Teachers feel listened to and treated with respect and dignity, they will be more open to committing to the transformations that are required in the institution to achieve the continuous improvement so necessary in educational settings.

Keywords: effective communication, active listening, and assertiveness

Introducción

En el marco conceptual y metodológico desde el cual se plantea la Especialización en Gerencia Educativa de la Universidad de la Sabana, la investigación formativa aporta a la reflexión, análisis y solución de los problemas propios del ejercicio docente y directivo. Desde el desarrollo de proyectos de investigación se contribuye no solo a la formación de los docentes y directivos docentes investigadores, sino también a encarar realidades palpables del contexto educativo actual. El presente estudio es un trabajo de investigación educativa estrechamente relacionado con los componentes de la gestión directiva, consustanciales a la profesión docente y también al propósito de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Sabana de ofrecer una formación integral, permanente y de calidad a los futuros Gerentes Educativos en los campos del saber humanista, pedagógico, administrativo, jurídico, investigativo y de proyección social.

La presente investigación plantea un estudio proyectado sobre las prácticas comunicativas y la incidencia sobre ellas del componente socioemocional de la escucha activa y la asertividad, considerándose elementos necesarios para que exista una buena comunicación en la institución educativa entre docentes y directivos docentes y por ende favorecer la organización escolar hacia la consolidación de acciones conjuntas que le permitan planear coordinadamente los procesos para el alcance de los objetivos, asumiendo una visión prospectiva ante las exigencias del entorno cambiante.

En el primer capítulo se presenta el marco institucional en el cual se expone el conjunto de circunstancias del contexto educativo objeto de estudio, se determinan algunos antecedentes que permiten vislumbrar la situación problemática, que generó interés y expectativas en las investigadoras (como docentes y directivas docentes de instituciones

educativas distritales), además de los beneficios que las diferentes investigaciones han generado en el contexto nacional e internacional en torno al objeto de estudio que son evidenciados a partir del primer rastreo de datos (estado del arte), los cuales dejan ver cómo la comunicación es un aspecto reflexionado de manera recurrente pero que sigue representando una oportunidad de mejora en el ámbito escolar. Sin embargo, existe una amplia gama de posibilidades para abordarla desde la incidencia de las competencias socioemocionales como la escucha activa y la asertividad.

Sumado a lo anterior, se identificaron recomendaciones que salieron de la reflexión de los docentes y que podrían aportar al cambio de las dinámicas de comunicación que son poco asertivas, mediante nuevas formas o dinámicas de interacción positiva entre pares que incidan en el mejoramiento de la comunicación, como, por ejemplo, actitudes de disposición a la negociación.

En tal sentido, el problema que se abordó surge de la preocupación frente a las dificultades en la comunicación entre directivos docentes y docentes de la jornada mañana del Colegio Bravo Páez IED, teniendo en cuenta que muchos directivos docentes carecen de competencias socioemocionales para el manejo del talento humano y no cuentan con las estrategias necesarias para comunicarse de manera efectiva con sus docentes, lo que termina afectando el clima laboral de la institución y por consiguiente las prácticas pedagógicas lo que además se traduce en baja calidad educativa, constantes licencias por incapacidad y conflictos mal manejados; por lo que es necesario que los docentes y directivos docentes fortalezcan sus habilidades socio emocionales en todos los aspectos para mejorar las dinámicas de trabajo y garantizar procesos de constante mejora institucional.

Por lo que se sugieren tres objetivos específicos que buscan describir como inciden las competencias socioemocionales: escucha activa y asertividad, en los estilos comunicativos entre directivos docentes y docentes del colegio Bravo Páez IED jornada mañana. En primera instancia se buscó reconocer las fortalezas y debilidades comunicativas presentes entre los directivos docentes y docentes de la jornada mañana del Colegio Bravo Páez IED, en segundo lugar, identificar los estilos de comunicación de los directivos docentes y docentes de la jornada mañana del Colegio Bravo Páez IED y finalmente distinguir los aspectos relacionadas con la escucha activa y la asertividad, que inciden la comunicación entre estos.

El punto de partida es el desafío que representa desarrollar una comunicación efectiva entre docentes y directivos docentes, pues en todo sistema laboral son necesarias tanto la comunicación efectiva como las relaciones interpersonales para que el ambiente de trabajo sea el adecuado y los trabajadores se sientan motivados porque son escuchados, valorados y respetados, en tal sentido se precisa mencionar que al personal docente no se le administra, la misión es orientar desde un liderazgo democrático y participativo, para generar un ambiente laboral en el que todos se sientan escuchados y con una clara meta de hacer productivos los conocimientos y atributos específicos de cada individuo; es por ello, que la comunicación efectiva tiene un gran valor dentro de las instituciones educativas, puesto que desempeña un papel importante en el proceso de desarrollo y vinculación de los individuos a un grupo determinado, lo que en el escenario pedagógico permite el intercambio de creencias, saberes, experiencias, ideas y sentimientos para buscar el logro de objetivos compartidos.

En el segundo capítulo se encuentran dos apartados: el estado del arte y el marco referencial. En el primero se exponen los resultados de la revisión de textos de investigación en la que se abordaron asuntos relacionados con la comunicación y las competencias socioemocionales interpersonales. Se revisaron fuentes bibliográficas de literatura sobre el tema, básicamente relacionada con trabajos de grado del ámbito nacional e internacional relacionados con la incidencia de las competencias socioemocionales en la comunicación efectiva entre docentes y directivos docentes. Ahora bien, como segundo apartado y para cerrar el capítulo, se relacionan las referencias teóricas relacionadas con los conceptos de escucha activa y asertividad como habilidades socioemocionales y su incidencia en la comunicación.

En el tercer capítulo se presenta el diseño metodológico que determina el progreso de la investigación desde una perspectiva descriptiva, a partir de la cual se busca comprender los fenómenos de interacción social en el entorno laboral entre directivos docentes y docentes, para llegar a la construcción de significados.

En el cuarto capítulo se realizó el análisis y la interpretación de la información. Para el primer caso se tuvo en cuenta el proceso de triangulación, también se recuperaron los aportes conceptuales y las experiencias de los docentes y directivos docentes a través de un cuestionario de preguntas abiertas sobre las teorías que sustentan la investigación y tres encuestas. Finalmente, se establecieron redes de sentido congruentes con los componentes de la triangulación que permitieron comprobar los primeros hallazgos. Este proceso consintió en el análisis e interpretación de la red de sentidos a partir de las categorías debilidades y fortalezas en la comunicación, y posteriormente las subcategorías emergentes la escucha activa y asertividad, como competencias socioemocionales resignificadoras de

las prácticas comunicativas entre docentes y directivos docentes, para establecer dos consignas que las profundizan y configuran: en primer lugar, mejorar la comunicación implica asumir una escucha activa y en segundo lugar, mejorar la comunicación efectiva implica mantener una actitud asertiva.

Finalmente, en el quinto capítulo, se presentan los resultados obtenidos con respecto a los elementos teóricos abordados para el estudio y el aporte de estos en lo que respecta a la comunicación como estrategia para la gestión directiva. En el desarrollo de este capítulo, se responde a la pregunta y a los objetivos planteados. Aquí, se describen como inciden las competencias socioemocionales: escucha activa y asertividad, en los estilos comunicativos entre directivos docentes y docentes del colegio Bravo Páez IED jornada mañana.

Capítulo 1

En este capítulo se aborda en primera instancia un marco institucional que expone el contexto en el cual se desarrolla la investigación, una condición previa importante que sustenta el propósito investigativo y la implementación exitosa de herramientas de recolección de información, además reseñar el ambiente en el que se identifica la situación problema a la que se quiere responder desde este estudio. Todo esto, en concordancia con los hallazgos del diagnóstico que se realizó usando la Guía 34 (MEN, 2008), ver anexo 1, análisis en el que se pudo evidenciar las falencias institucionales en los procesos de comunicación. Y que a partir de la elaboración de la matriz DOFA, ver anexo 2 emerge el interés de las investigadoras describir cómo inciden las debilidades en competencias socioemocionales: escucha activa y asertividad, en los estilos comunicativos entre directivos docentes y docentes y como desde las misma se puede mejorar la comunicación, que para efectos de la presente investigación, acorde con Mejía, y otros (2016), es fundamental para construir relaciones positivas entre docentes y directivos docentes del colegio Bravo Páez IED, jornada mañana.

1.1 Marco Institucional

La presente investigación se realizó en el Colegio Bravo Páez IED jornada mañana, ubicado en el barrio Quiroga en el sur de Bogotá en la Calle 37 Sur No.23-51, localidad 18 Rafael Uribe Uribe, de la Unidad de Planeación Zonal UPZ 39, el colegio tiene una filosofía humanista-progresista, fundamentada en la concepción de la persona como agente generador de cambio en su comunidad, que se hace posible mediante la vivencia permanente de los valores institucionales, dados desde la construcción del ser en relación con sí mismo, con el otro y con el entorno. Es por ello, que a través de la historia

institucional desde el año 1969 cuando se construye la planta física y se inician labores escolares en 1970, se han venido generando cambios según las necesidades de la comunidad educativa en su entorno Colegio Bravo Páez I.E.D., (2022). Ampliando su cobertura a la jornada tarde en año 1973 y dando inicio a la jornada nocturna con el nombre del colegio distrital Bravo Páez en 1979 con aprobación según la resolución 2803 de la SED, en 1994 mediante resolución 4386 se aprueba hasta grado undécimo y se da la primera promoción, en el año 2002 se da el proceso de integración de las tres jornadas y de sus proyectos educativos institucionales, en el año 2007 se cierra la jornada nocturna y un año después con la asesoría de la fundación universitaria Monserrate se inicia la reorganización curricular por ciclos , y a su vez se inicia la Media Articulada con la Universidad Pedagógica Nacional.

En los años 2010, 2011 y 2014 la institución recibió el Galardón a la Excelencia Educativa del Consejo Iberoamericano, participó en el Galardón a la Excelente Gestión Escolar de Bogotá quedando entre los 10 mejores colegios de la ciudad en dos oportunidades; en 2014 se certificó como institución de calidad y excelencia y en 2015 se inició el proceso de certificación ISO 9001.

En el año 2015 se inicia la reorganización curricular por ciclos orientada hacia el desarrollo de un ambiente escolar que favoreciera la adquisición de las herramientas para la vida, donde el estudiante fuera el protagonista de su aprendizaje y que por ende avanzara en su formación personal. Por ello se estableció un convenio interinstitucional con la Universidad Pedagógica Nacional desde la Licenciatura en Educación Física. Permitiendo que los estudiantes aprobaran créditos de primer y segundo semestre del programa de pregrado. De igual forma en el año 2019 se continuo con la misma línea de formación, pero

en convenio con la universidad de los Andes, en el año 2020 la educación media para el siglo XXI amplía su formación a tres líneas de profundización: Cultura física, recreación y deporte, Ciencias administrativas y Matemáticas e Ingeniería, en convenio con la Universidad del Rosario y actualmente con la Universidad Nacional.

Dentro del horizonte institucional, se destaca la búsqueda de una educación integral basada en la vivencia de los valores; por ello es importante mencionar la visión, misión, y los proyectos institucionales que han contribuido de manera transversal en dicho fin:

VISIÓN: En el 2025 el Colegio Bravo Páez, será reconocido a nivel local y Distrital, por el liderazgo en procesos de innovación e inclusión educativa, proyectados hacia la formación de individuos críticos y reflexivos, capaces de tomar decisiones que aporten al fortalecimiento y transformación de la sociedad, destacándose de esta manera, por ser ciudadanos íntegros, conscientes y comprometidos con las problemáticas sociales y ambientales de su contexto.

MISIÓN: Somos una institución educativa pública de la Localidad Rafael Uribe Uribe, que desde la implementación del modelo socio crítico, promovemos una conciencia reflexiva y creativa para la transformación social, desde una perspectiva crítica de la realidad, fortaleciendo valores y habilidades comunicativas, cognitivas, sociales y ambientales, orientados hacia la consolidación de trayectorias de vida que tengan en cuenta: la inclusión, la diversidad cultural, el liderazgo y las oportunidades de cambio hacia una cultura de paz. Colegio Bravo Páez I.E.D., (2022) (pág. 4)

Proyectos institucionales:

Proyecto Hermes de la Cámara de Comercio: Cumple 14 años de trayectoria en la institución, basado en la gestión para la resolución de conflictos escolares.

Proyecto de intercambio cultural: Desde el año 2004 asisten al colegio por año dos personas de otros países y continentes, teniendo contacto con los estudiantes, acercándolos a la cultura, modo de vida, estilo pedagógico entre otros.

Proyecto de educación diferenciada: Desde 2008, por el que los estudiantes se distribuyen en bachillerato por género en la mayoría de las áreas que cursan, para investigar estrategias didácticas, aprendizaje y enseñanza más acordes para cada grupo.

Proyecto de Aulas Especializadas: Desde el año 2014, implementado en la primera infancia con los grados de preescolar, ofrece 7 aulas con ambientes de aprendizaje diversos basados en la lúdica y exploración.

Proyecto Sensibilizarse: Desde el año 2015, el área de educación artística en el Colegio Bravo Páez se desarrolla una propuesta curricular que propicia experiencias sensibles y creativas a través de la danza, la música y las artes plásticas, desde las cuales se movilizan procesos artístico-formativos en cuatro etapas: exploración dirigida (6° a 8°), profundización disciplinar (9° y 10°) y proyección artística (11°).

1.2 Antecedentes

Analizar los aspectos que subyacen a la comunicación entre docentes y directivos docentes en la cotidianidad escolar, permite priorizar las relaciones humanas y profesionales entre los actores que prestan el servicio educativo; la manera como se perciben y sienten las dinámicas laborales afecta positiva o negativamente la comunicación efectiva, las relaciones interpersonales y la calidad de la educación que se presta en la institución.

En tal sentido, las motivaciones, relaciones, comunicación, liderazgo, satisfacción, planificación, entre otras, son el punto de partida para gestionar procesos que favorezcan el desarrollo óptimo de las prácticas educativas. Por lo tanto, de la comunicación efectiva depende también el desempeño y el equilibrio que se manifieste a estudiantes y padres de familia.

Es así que, el clima y la cultura se fortalecen con acciones constantes y sistemáticas que permiten desarrollar creencias y valores compartidos que se construyen con el tiempo y se van adaptando de acuerdo a las influencias externas e internas producto de las dinámicas institucionales, es decir que si existe una cultura institucional mediada por el diálogo, la escucha activa y la asertividad se verá reflejada en la comunicación efectiva tan importante en el desarrollo personal, profesional y el mejoramiento continuo de los procesos institucionales.

En el Colegio Bravo Páez IED muchos procesos del ambiente escolar se desarrollaban de manera automática y poco estructurada, se percibían problemas, pero no eran abordados de forma explícita. En 2021 se realizó una encuesta de Clima y Cultura Institucional que evidenció las dificultades latentes, lo que generó la necesidad de ahondar en los hallazgos y establecer un plan de intervención, situación que sirvió de partida para este estudio.

Como fundamento de desarrollo se abordaron los procesos de gestión. El marco se estableció a partir de la estructura de gestión propuesta por la SED (Secretaría de Educación del Distrito), los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, (2008) y el MEDEA Secretaría de Educación del Distrito - SED, (2015), de manera que desde la Gestión Directiva se despliegan acciones para direccionar las prácticas cotidianas a la luz

del Proyecto Educativo Institucional de la institución, en adelante PEI. Adicional a lo mencionado se dio un enfoque estratégico, que permite hacer una revisión de los procesos escolares y buscar mecanismos que promuevan transformaciones y mejoramiento constante.

Por lo anterior, para la presente investigación, como ya se mencionó, se consideró en primer lugar la revisión por gestiones de la Guía 34 (Ministerio de Educación Nacional, 2008), ver Anexo 1, la cual permitió el análisis de la matriz DOFA, ver Anexo, a partir de la cual el equipo investigador seleccionó y caracterizó aspectos que influyen en la comunicación efectiva entre los docentes y los directivos docentes, y por consiguiente determinan en qué aspectos se requiere un fortalecimiento desde las habilidades socioemocionales de la escucha activa y la asertividad.

En lo que respecta a la gestión directiva se pudo establecer que el horizonte institucional no está apropiado por toda la comunidad educativa, aunque sí se conocen los planes, proyectos y acciones institucionales que dan norte a los procesos de mejoramiento. Así mismo, la institución cuenta con un gobierno escolar activo se evidenciaron falencias en los procesos de seguimiento a los planes de trabajo de cada uno de sus organismos, adicionalmente tratándose de la cultura institucional existen mecanismos de comunicación para mantener informados y motivados a los estamentos de la comunidad educativa, sin embargo se pudo establecer que no son medios de comunicación de doble vía sino de carácter informativo lo que dificulta la participación de toda la comunidad educativa en los mismos.

Lo anterior sustenta la importancia de contemplar estrategias que fortalezcan la comunicación efectiva con el fin de reforzar el aprendizaje entre pares para generar

procesos de mejoramiento constante, en lo que respecta al clima escolar el análisis permitió establecer que hay pocas actividades que permitan fortalecer la convivencia y que hace falta empoderamiento del Comité de Convivencia para liderar procesos de transformación en las dinámicas de relación entre los miembros de la comunidad educativa por cuánto se limitan a aplicar el Manual de convivencia Colegio Bravo Páez I.E.D., (2022) dejando de lado todas las posibilidades que se podrían dar si dicho comité liderara proyectos que tuvieran como objetivo mejorar la comunicación, las interacciones sociales, el manejo de conflictos y en general el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de todos los miembros de la comunidad educativa.

Adicionalmente, en el área de gestión académica acorde con los hallazgos del diagnóstico realizado, aunque existe un plan de estudios estructurado, las prácticas pedagógicas no están totalmente articuladas al modelo pedagógico propuesto -el socio crítico-, por cuanto hace falta cualificación tanto de directivos como de docentes con el fin de lograr articular objetivos comunes que permitan superar la resistencia de muchos actores al cambio, sumado a la escasez y precariedad de recursos, que es una constante en la institución; en lo que respecta a las prácticas pedagógicas y la gestión de aula el diagnóstico mostró que existen falencias en lo que respecta a las actividades extracurriculares y de refuerzo.

En lo concerniente a la gestión administrativa y financiera se pudo establecer que existen debilidades en el sistema de archivo lo que dificulta el acceso a los documentos, así mismo se pudo establecer que también existen dificultades en el proceso de participación y comunicación en lo que respecta a las decisiones que se deben tomar para el mantenimiento, adquisición y suministro de insumos y recursos, adicionalmente en lo

relacionado con talento humano se evidenció que la institución no cuenta con una estrategia organizada para la inducción y la acogida de personal nuevo con respecto del PEI, planes de mejoramiento y en general aspectos de la cultura institucional, a pesar de que se hacen actualizaciones para los docentes antiguos en lo relacionado con aspectos institucionales, pedagógicos y disciplinares, también se pudieron evidenciar vacíos en la estrategia de reconocimiento y bienestar del personal vinculado.

Finalmente, en cuanto a la gestión de la comunidad hace falta trabajar de manera articulada para diseñar y aplicar estrategias pedagógicas pertinentes que permitan integrar y atender a las personas pertenecientes a grupos étnicos y darlas a conocer a la comunidad, adicionalmente no se cuenta con programas articulados con entidades (secretaría de salud, hospitales, universidades) que busquen favorecer los aprendizajes de los estudiantes y de la comunidad educativa en general sobre los riesgos a los que están expuestos para crear una cultura del autocuidado y de la prevención.

En tal sentido, después de obtenidos los datos cualitativos de diagnóstico se procedió a analizar la información encontrando elementos significativos por mejorar que se presentan a continuación:

- Falencias en las dinámicas de trabajo en equipo: se perciben esfuerzos de algunas personas, individualismo y manejo de poderes, ausencia de visiones compartidas, lo que genera acciones desarticuladas.
- Resistencia al cambio e innovación: se evidencia repetición de prácticas tradicionales, pocas iniciativas de transformación y mejoramiento y niveles bajos de adaptación ante propuestas diferentes.

- Carencia de políticas de bienestar del clima y cultura institucional: no hay acciones estructuradas e intencionadas que permitan dinamizar las relaciones y el ambiente institucional, ni prácticas para mitigar las dificultades laborales.
- Debilidades en el liderazgo: desde los lineamientos y desarrollo directivo, se carece de planificación pertinente, escucha, seguimiento y retroalimentación de procesos.
- Aunque se cuenta con una clara y coherente formulación de la misión, la visión y los principios que identifican a la institución, estos elementos aun no son apropiados por toda la comunidad educativa.
- El gobierno escolar realiza reuniones periódicas acorde con el cronograma institucional, sin embargo, no hay un debido seguimiento a las propuestas, ni a los procesos.
- Se cuenta con un plan de estudios para toda la institución que, además de responder a las políticas trazadas en el PEI, los lineamientos y los estándares básicos de competencias, fundamenta los planes de aula de los docentes de todas las áreas, grados y sedes. Sin embargo, no se otorga especial importancia a la enseñanza y el aprendizaje de contenidos actitudinales, de valores y normas relacionados con las diferencias individuales, raciales, culturales, familiares, que le permitan valorar, aceptar y comprender la diversidad y la interdependencia humana.
- Las prácticas pedagógicas de aula de los docentes de todas las áreas, grados y sedes no se han logrado desarrollar desde el enfoque metodológico propuesto “modelo socio crítico”; se evidencia desconocimiento, resistencia, falta de

relación pedagógica y carencia de recursos que respondan a la diversidad de la población.

- La institución no cuenta con una estrategia organizada para la inducción y la acogida del personal nuevo que incluya el análisis del PEI y del plan de mejoramiento, adicionalmente, no todo el personal vinculado está identificado en lo que concierne a filosofía, principios, valores, objetivos y tampoco está dispuesto a realizar actividades complementarias que sean necesarias para cualificar su labor.

1.3 Justificación del Problema

La importancia de esta investigación para el contexto escolar institucional está en reflexionar sobre la comunicación entre directivos docentes y docentes de la jornada mañana del Colegio Bravo Páez IED, y como mediante el análisis de los aspectos relacionados con la escucha activa y la asertividad, que puede describir como inciden en la comunicación entre directivos docentes y docentes, las debilidades en las competencias socioemocionales: escucha activa y asertividad.

Es oportuno precisar que la gestión directiva es crucial en la cultura institucional, en muchos casos, afectada por problemas en la comunicación, falta de integración y colaboración, escaso cumplimiento de compromisos y responsabilidades, presencia de comportamientos autoritarios y actitudes profesionales excluyentes que limitan el trabajo en equipo. Por lo tanto, la gestión del directivo debe favorecer la comunicación efectiva y el mejoramiento continuo y para ello es necesario el buen trato en las relaciones interpersonales, la valoración de la dimensión humana, así como la construcción de un clima de confianza sostenible, basado en el respeto, la tolerancia, la motivación y la

atención de los colaboradores. Astudillo López & Ordóñez Illescas, (2014) y Chiang Vega, Heredia Gálvez, & Santamaría Freire, (2017)

En ese orden de ideas, este proyecto busca establecer estrategias que no solo contribuyan al fortalecimiento de habilidades como la comunicación efectiva, sino que aporten a una mejor gestión directiva, fortaleciendo competencias socioemocionales como la escucha activa y la asertividad que les permita a todos los actores del servicio educativo dar lo mejor de sí, en pro del mejoramiento de la calidad educativa.

Al respecto, Koontz, Weihrich, & Cannice, (2012) señalan que “La comunicación efectiva es más que simplemente transmitir información a los empleados, requiere contacto cara a cara en un ambiente de apertura y confianza” (p.469), y añaden que la comunicación efectiva no requiere de grandes inversiones, solo de la disposición de los líderes y su personal a participar en la comunicación frente a frente, adicional, dicha comunicación debe darse sin hacer juicios e interesándose por escuchar, ya que las relaciones humanas son necesarias y fundamentales y la interacción e integración favorece la comunicación que se requiere en las organizaciones escolares en pro de un adecuado ambiente de trabajo que finalmente aporta al mejoramiento de la calidad de la educación.

Por lo tanto, la comunicación tiene una existencia real que impacta todo lo que sucede dentro de la institución y a su vez la comunicación se puede ver afectada por lo que sucede dentro de esta, según Farfán Cabrera & Reyes Adan (2017), toda organización maneja una comunicación que repercute en su práctica, por ello, la buena comunicación coadyuva al logro de los propósitos institucionales, la mala comunicación los entorpece.

En consecuencia, la comunicación efectiva es uno de los aspectos más importantes a considerar en las dinámicas de la institución educativa, que se ve influenciada por las

condiciones del entorno y las condiciones internas de la escuela y que impactan a los actores educativos que se encuentran allí (directivos, docentes, estudiantes, padres de familia, administrativos y personal de servicios generales) e inciden también en las dinámicas del clima escolar y, como ya se mencionó, de la calidad educativa.

Por lo anterior, para la presente investigación es importante hacer especial énfasis en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales como la escucha activa y la asertividad, las cuales impactan de manera directa la comunicación entre el equipo docente y los directivos docentes, teniendo en cuenta que, en términos de Griffin & Van Fleet, (2016) para los directivos son fundamentales las habilidades interpersonales que les permitan comprender y relacionarse con sus colaboradores, las habilidades directivas centrales conducen al éxito no sólo del equipo, sino de todos sus miembros, en estas habilidades directivas centrales se destacan las habilidades interpersonales: que son muy necesarias teniendo en cuenta que el directivo está en constante interacción dentro y fuera de la institución educativa, por lo que requiere comprender y relacionarse con las personas para motivarlas y lograr el mejor desempeño, lo que le facilitará el éxito en el cumplimiento de los objetivos planteados, por cuanto se reconoce y se respeta la diversidad, se logran estrategias para trabajar en equipo, manejar adecuadamente los conflictos y motivar hacia el mejoramiento constante.

En el mismo orden, Griffin & Van Fleet (2016), también describen las habilidades para diagnosticar como las que le permiten al directivo: vislumbrar la respuesta o la solución más conveniente para las situaciones que se presentan, establecer las causas y analizarlas para formular soluciones y procesos de mejoramiento. Adicionalmente, los autores plantean que los directivos deben contar con las habilidades para comunicarse: es

decir transmitir de forma eficaz las ideas y la información y recibir de la misma manera las ideas y la información que provienen de sus colaboradores y de los diferentes actores del contexto, esta habilidad le permite al directivo transmitir de manera clara a todos los colaboradores lo que se espera de ellos y también escuchar las diferentes voces que surgen de sus interacciones.

En lo que respecta a las habilidades para tomar decisiones, los autores mencionan que corresponde a la habilidad de reconocer y definir correctamente los problemas y las oportunidades y el respectivo proceso para resolver los problemas y capitalizar las oportunidades.

Es por ello que el equipo investigador analizó las fortalezas y debilidades que se evidencian en la comunicación entre dos actores de la comunidad educativa: docentes y directivos docentes, lo que sin duda repercute en el clima laboral institucional que es uno de los factores que más inciden en el proceso educativo, por ello el número de estudios acerca de este tema, lo que lo ha llevado a tomar especial importancia en el sector educativo, Zepeda Herrera, (2008) indica que la tendencia en los últimos diez años en el estudio del clima laboral se orienta en el campo de los factores emocionales y las percepciones que tiene el individuo en lo referente a su lugar de trabajo, argumentando como la “comunicación repercute positivamente en la toma de decisiones, mayor colaboración, mejor adaptación de las personas a la institución y la creación de más y mejores alternativas para hacer más eficiente a la organización” (p.231). Lo que sustenta la importancia de analizar y mejorar los procesos de comunicación.

En lo que respecta a la gestión directiva se pudo establecer que el horizonte institucional no está apropiado por toda la comunidad educativa, aunque sí se conocen los

planes proyectos y acciones institucionales que dan norte a los procesos de mejoramiento; aunque la institución cuenta con un gobierno escolar activo se evidenciaron falencias en los procesos de seguimiento a los planes de trabajo de cada uno de sus organismos; adicionalmente, tratándose de la cultura institucional, existen mecanismos de comunicación para mantener informados y motivados a los estamentos de la comunidad educativa, sin embargo se pudo establecer que no son medios de comunicación de doble vía sino de carácter informativo lo que dificulta la participación de toda la comunidad educativa en los mismos, es importante resaltar que la institución cuenta con un sistema de estímulos y reconocimientos de los logros de docentes y estudiantes.

Lo anterior sustenta la importancia de contemplar estrategias que fortalezcan la comunicación efectiva con el fin de reforzar el aprendizaje entre pares para generar procesos de mejoramiento constante.

Sobre el clima escolar el análisis permitió establecer que hay pocas actividades que permitan fortalecer la convivencia y que hace falta empoderamiento del Comité de Convivencia para liderar procesos de transformación en las dinámicas de relación entre los miembros de la comunidad educativa por cuánto se limitan a aplicar el Manual de convivencia Colegio Bravo Páez I.E.D., (2022) dejando de lado todas las posibilidades que se podrían dar si dicho comité liderara proyectos que tuvieran como objetivo mejorar la comunicación, las interacciones sociales, el manejo de conflictos y en general el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de todos los miembros de la comunidad educativa.

Por lo que la importancia de este estudio se sustenta en la necesidad de establecer estrategias que le permitan al directivo docente, comunicarse de manera efectiva para

construir relaciones interpersonales positivas como estrategia fundamental para intercambiar experiencias, necesidades e intereses de todos los actores del proceso educativo. Mediante la comunicación efectiva se establece un contacto positivo entre las personas y se transmiten significados claros e indudables para quienes comparten un mismo entorno laboral.

Por consiguiente, es importante destacar la necesidad de mejorar los procesos comunicativos en las instituciones educativas para alcanzar un mejor desempeño de las funciones directivas y docentes y, con ello, garantizar cambios favorables en el nivel de participación de todos los involucrados en el quehacer pedagógico. Así mismo, deben establecerse relaciones interpersonales armónicas que permitan el intercambio, el trabajo en equipo y el consenso necesario para desarrollar la gestión educativa y mejorar la calidad educativa.

En ese orden de ideas, la comunicación es esencial en el ejercicio de la acción formativa, para la toma de decisiones, para la promoción del trabajo en equipo y de metas compartidas, para establecer los posibles aspectos que limitan el compromiso, la motivación, la responsabilidad, la identificación con las metas y fines de la organización educativa.

Asimismo, la investigación permite recopilar información actualizada sobre la comunicación y competencias socioemocionales interpersonales que pueden ser de utilidad para el desarrollo de otros estudios; y de manera directa, su puesta en práctica busca beneficiar al colegio Bravo Páez I.E.D. jornada mañana. Igualmente, la investigación constituye un antecedente para futuras investigaciones, por lo tanto, sus resultados pueden ser un referente para comparar la realidad de la escuela estudiada en cuanto a las variables

comunicación, asertividad y escucha activa, con las de otros planteles educativos en diversos contextos locales, regionales y nacionales.

1.4 Formulación del problema

Es sabido que en las instituciones educativas se dan todo tipo de interacciones en las que es fundamental que se dé una comunicación efectiva en la que todos se sientan escuchados y con la posibilidad de expresar sus ideas de manera asertiva de tal manera que se facilite el trabajo en equipo, se establezcan relaciones significativas y se den espacios de intercambio de saberes.

Para la presente investigación se hizo análisis por áreas de gestión a la luz de la Guía 34 Ministerio de Educación Nacional, (2008) en el colegio Bravo Páez (ver Anexo 1) y se pudo evidenciar que existen falencias reiterativas en los procesos de comunicación lo que afecta el adecuado desarrollo de los procesos académicos, administrativos, directivos y comunitarios, por lo que el trabajo del directivo docente es fundamental para garantizar procesos de comunicación que sean efectivos y que garanticen un buen clima laboral en tal sentido: Sánchez Mirón & Boronat Mundina, (2014) concluyen que:

Al haber una comunicación interpersonal fallida en una organización se planificará incorrectamente, existirá negatividad y egoísmo en el grupo, los miembros estarán desmotivados y no serán perseverantes, los involucrados no se sienten parte del grupo, no se da la confianza mutua y los objetivos a cumplir no se presentan a la gerencia de la organización de una manera entendible. (p.20).

Es así que, la comunicación interpersonal efectiva en las instituciones educativas permite que exista entre sus trabajadores compromiso, por eso es necesaria la aplicación de estrategias que conlleven a la efectividad de esta, por lo que es necesario mejorar la

comunicación efectiva entre directivos y docentes del Colegio Bravo Páez IED jornada mañana en beneficio de la calidad educativa y de un ambiente de confianza y satisfacción personal, de tal forma que favorezca la sana convivencia en el entorno escolar.

Por lo anterior surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo las debilidades en las competencias socioemocionales: escucha activa y asertividad, inciden en los estilos comunicativos entre directivos docentes y docentes de la jornada mañana del Colegio Bravo Páez IED?

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo General

Describir como inciden las competencias socioemocionales: escucha activa y asertividad, en los estilos comunicativos entre directivos docentes y docentes del colegio Bravo Páez IED jornada mañana.

1.5.2 Objetivo Específicos

- Reconocer las fortalezas y debilidades comunicativas presentes entre los directivos docentes y docentes de la jornada mañana del Colegio Bravo Páez IED.
- Identificar los estilos de comunicación presentes en los directivos docentes y docentes de la jornada mañana del Colegio Bravo Páez IED.
- Distinguir los aspectos relacionados con la escucha activa y la asertividad, que inciden la comunicación entre directivos docentes y docentes.

Capítulo 2: Revisión de la literatura

En este capítulo se exponen los antecedentes de investigación y los fundamentos que orientan la lectura y comprensión del propósito investigativo relacionado con la incidencia de las debilidades en las competencias socioemocionales: escucha activa y asertividad, en los estilos comunicativos entre directivos docentes y docentes de la jornada mañana del Colegio Bravo Páez IED.

Tras la revisión de los antecedentes y las fuentes teóricas relacionadas con el objeto de estudio, las investigadoras elaboran un estado del arte en el que plantean los resultados de la revisión de textos de investigación nacionales e internacionales que sustentan el proyecto. Y como segundo apartado, se contempla un marco referencial que fundamenta el proceso de investigación desarrollado a partir de tres elementos teóricos: la comunicación efectiva, la escucha activa y la asertividad, los cuales permiten abordar el tema desde una reflexión pedagógica (Domingo, 2023) que contribuye al mejoramiento de la comunicación entre los directivos docentes y docentes de la jornada mañana del Colegio Bravo Páez IED.

2.1 Estado del Arte

En este capítulo se exponen los antecedentes relacionados con el objeto de estudio, a través del análisis de fichas bibliográficas que facilitaron la revisión de textos de investigación a nivel nacional e internacional que son referentes para este proyecto.

Luego de la revisión de los antecedentes, la selección de dichas fuentes obedece a las afinidades y a la población objeto de estudio encontrada en la revisión de la literatura. A continuación, se relacionan las investigaciones relacionadas con el objeto de estudio de la presente investigación.

2.1.1 Investigaciones en el ámbito Nacional

El primer acercamiento al estudio de las competencias socioemocionales de los directivos docentes y docentes se hizo a través de la investigación desarrollada por (Villa Panesso, 2021), este trabajo se propone fortalecer las habilidades socioemocionales de los docentes y directivos de una institución educativa, teniendo en cuenta que en la actualidad las transformaciones la humanidad ante las necesidades sociales, tecnológicas, ambientales y formativas son un reto de cambio en diversos aspectos. El eje de trabajo es la política pública de educación socioemocional del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, a través del programa: “Paso a Paso, programa de educación socio emocional” (Colombia aprende, 2022), diagnosticando las competencias socioemocionales de docentes, administradores y directores escolares y proponiendo utilizar métodos de coaching y facilitación. Se realizó un diagnóstico de características culturales organizacionales, se aplicó una herramienta que permitió priorizar variables socioemocionales, identificando diferencias significativas. Dados los resultados del análisis estadístico, las habilidades socioemocionales que ofrece el programa educativo “Paso a Paso” y las cualidades que la organización propone desarrollar durante su formación se estableció un plan de intervención a través del método de formación GROW de coaching y técnicas de facilitación.

Por otro lado, Gordillo Rodríguez, (2012) realizó un estudio sobre la comunicación en la gestión del día a día de los roles de docentes y directivos en una institución educativa, considerándola un elemento poco estudiado y causante de muchos problemas internos de las instituciones educativas. Entre los logros más importantes del proyecto de investigación se encuentran la estructuración de los módulos de la tutoría, el desarrollo y validación de

dos módulos de trabajo, que sirvieron para la sensibilización y formación en gestión de la comunicación como eje fundamental del trabajo de docentes y directivos docentes.

Este estudio se desarrolló con enfoque cualitativo, en el que se presenta la comunicación como objeto de investigación y la observación directa como técnica para recolección de información, a fin de comprender cómo se desarrolla el proceso de comunicación en las instituciones educativas; se realizaron encuestas a docentes y directivos para establecer percepciones, visiones y recoger opiniones de los participantes. Concluyeron que, tratándose de una institución educativa, el enfoque primordial es en los estudiantes y en muchas ocasiones se dejan de lado problemáticas en la gestión y en la comunicación que los terminan afectando y sobre las que se puede trabajar para mejorar la cultura institucional.

Así mismo, Sanabria Gómez, (2017) describe los tipos de comunicación que existen en las interacciones entre docentes y directores docentes de la Institución Educativa San Juan de la China de Ibagué, establece el vínculo de las interacciones entre docentes y directivos docentes y las diferentes formas de comunicación (agresiva, pasiva y asertiva), permitiéndole mostrar cómo la incapacidad para comunicarse impacta negativamente tanto el proceso de enseñanza como las relaciones interpersonales dentro de la institución. Mediante el uso de herramientas para la recolección de datos como la observación, testeo, entrevistas y talleres, se desarrolló la metodología desde el enfoque cualitativo. Concluye que las interacciones que son de carácter agresivo por parte de los directivos se traducen en formas de comunicación pasiva por parte de los docentes, lo que termina afectando el ambiente de trabajo, deteriorando las relaciones y desmotivando a los afectados.

Adicionalmente, que los estilos de comunicación inciden de forma positiva o negativa en el desempeño laboral, la convivencia y el clima laboral.

De modo semejante, Herrera García, (2015) realiza un diagnóstico en una institución educativa para analizar el clima laboral, la atención al cliente, la percepción general del empleado, el reconocimiento, la responsabilidad, las relaciones interpersonales y el manejo de los conflictos, entre otros. Concluyendo que la falta de recursos para desempeñar el trabajo, la falta de reconocimiento, la sobrecarga laboral, la desmotivación y el trato inadecuado por parte de los directivos afecta negativamente el clima laboral de la institución, por lo que se debe mejorar los procesos de gestión directiva, fomentar el dialogo y la solución de conflictos de manera adecuada.

Adicionalmente, Vásquez Rodríguez , (2019) considera los beneficios de la comunicación, su importancia en la gestión de una organización y la necesidad de estudiar o comprender mejor las características de esta disciplina o profesión. Por lo que es importante resaltar que “Una vez que los docentes alcanzan una posición o función gerencial, deben desarrollar las habilidades de comunicación para organizar, coordinar, persuadir, movilizar o liderar un grupo de personas” (pág. 79). El conocimiento de las complejidades de la comunicación permitirá a los gerentes distinguir entre los medios y saber qué mediación es la más adecuada para propósitos particulares; establecer canales efectivos para establecer vínculos que faciliten el entendimiento entre todos los actores del proceso educativo estableciendo redes de colaboración y aprendizaje, lo que adicionalmente se verá reflejado en el mejoramiento del clima laboral debido a que: “la comunicación—centrada en actitudes de reconocimiento y respeto— contribuye a que el bienestar de un grupo se transforme en apoyo y fraternidad para alcanzar determinadas

metas” (pág78) lo que se presenta cuando existe un entorno de respeto, de escucha y de bienestar para los colaboradores.

A su vez, Arango López, (2017) expresa que las instituciones educativas se han infiltrado del neoliberalismo y del neoconservadurismo, propiciando el estudio de temas como la gestión, la evaluación, la calidad y que hay una necesidad de iniciar procesos de humanización que incidan en la comunidad educativa y transformen su entorno a través del pensamiento crítico social, a través de un método de estudio de las actividades educativas con referencia hermenéutica narrativa, con el objetivo de comprender la interacción entre la gestión educativa y los proyectos transversales de una institución educativa para humanizar las relaciones y construir identidad. Concluyendo que la gestión debe favorecer un dialogo humano que escuche y que haga partícipes a las personas de las decisiones que se toman, es decir vivenciar la gestión desde lo que se conoce como “gobernanza democrática” que en palabras de Feito y López Ruiz (2008) citados por Arango López , (2017):

Exige una manera de vivir un conjunto de prácticas y dinámicas que afectan a toda la comunidad y que parte de una concepción determinada del ser humano, del conjunto de valores y presupuestos éticos que orientan un marco de acciones e interrelaciones y que busca favorecer el bienestar colectivo. (Pág. 94)

Por otra parte, Fontalvo Sánchez & Ventura Jiménez, (2021) en su investigación comunicación efectiva como estrategia de mediación resaltan la importancia de la comunicación para propiciar escenarios que conlleven al mejoramiento de la calidad educativa que brinda la institución, como problema de investigación plantean la necesidad de generar una propuesta de gestión para contribuir al fortalecimiento entre los actores educativos, mediante una investigación de carácter mixto deductivo, resaltando como

estrategias de mediación las relaciones interpersonales, el manejo y resolución de conflictos, el clima socio afectivo y el diálogo que inciden en la comunicación organizacional y en la gestión directiva, concluyendo que en las instituciones educativas es fundamental crear : “un clima armónico, de confianza y respeto, en el que primen los valores y donde cada miembro de la comunidad exprese lo que siente y lo que piensa sin perder la esencia” (pág. 225), lo que indica que las capacidades socioemocionales están en el centro de todas las discusiones sobre comunicación efectiva.

Por otro lado, Morales Arango, (2018) en su investigación: La influencia del directivo docente en el clima laboral de la institución educativa barrio Santa Cruz de la ciudad de Medellín, menciona los beneficios de trabajar en el manejo de emociones y la integración entre los miembros del equipo de trabajo:

[...] los docentes sugieren que dentro de los aportes de los directivos para el mejoramiento del clima laboral también se debería implementar espacios en los que se trabaje el manejo de emociones y conflictos, tanto en el campo individual como grupal, disponer de más tiempo para actividades de integración, y exigir el cumplimiento de las directrices a todos y cada uno de los integrantes del equipo docente. (p.103)

Asimismo, Pedraza Ortiz & Cubillos Fuquen, (2017) en su investigación: la comunicación efectiva como estrategia del líder transformador para armonizar y fortalecer los equipos de gestión, realizada con el enfoque cualitativo descriptivo en cuatro etapas, concluyeron que valorar, respetar y reconocer al interlocutor mejora los procesos de comunicación y reconocer los valores intrínsecos del equipo de trabajo permite formular estrategias puesto que es muy importante: “conocer el propósito del equipo y las metas que

se deben alcanzar, establecer la forma en que se lograrán y quienes caminarán y emprenderán el reto, este proceso debe ser continuo, permanente y evolutivo” (Pág. 130)

Adicionalmente, Gutierrez Ríos, (2017) en su artículo: Repensar el papel del diálogo para la inclusión social, la responsabilidad política y la educación dialógica, refiere que es necesario pensar en las formas dialógicas, en estos tiempos de conexiones e inmediatez, como un elemento esencial de las relaciones interpersonales en las que se involucran lazos afectivos y los valores de las personas que confluyen al mismo, es decir, en palabras de la autora “habría que hablar de un -estar disponible- o dispuesto a ceder, escuchar, cambiar, confiar y descubrir modos inimaginables de comunicarnos y aceptarnos” (Pág. 45), aspectos en los que la familia, la escuela y la sociedad están llamados a liderar dichos procesos.

Además, Rodríguez Pulido, Fuentes Rodríguez, Cuellar Estévez, & Bernal Rojas, (2022) en su investigación titulada: “Estrategias didácticas para potenciar la competencia comunicativa en el aula: sistematización de experiencias docentes”, explican las razones fundamentales de la comunicación humana como una herramienta evolutiva fundamental en la interacción social, posibilitando los grandes avances que existen en la actualidad, siendo así la comunicación una habilidad y un medio de interacción social positiva que dentro de sus fines está lograr:

[...] Formar personas capaces de comunicarse de manera asertiva (tanto verbal como no verbal), reconociéndose como interlocutores que producen, comprenden y argumentan significados de manera solidaria, atendiendo a las particularidades de cada situación comunicativa, por consiguiente con la adquisición de estas habilidades el ser humano se puede desenvolver en la sociedad gracias al desarrollo

de la producción discursiva y la interacción comunicativa favoreciendo su desarrollo en las diferentes etapas de la vida. (p.50)

Finalmente, en el ámbito nacional se encuentra la investigación titulada: “Pedagogía por proyectos y secuencia didáctica: una alternativa para el desarrollo de competencias comunicativas” a cargo de los investigadores Vargas Minorta, Gamboa Suárez, & Prada Núñez, (2021) que concluyen que la comunicación asertiva es el pilar principal en las interacciones sociales e internas y que la comunicación

Es comprendida como la capacidad de expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral o escrita (comprensión oral, expresión oral, comprensión y expresión escritas) y de interactuar adecuadamente, de manera creativa en el plano lingüístico en una amplia gama de contextos culturales y sociales, tales como el aprendizaje, la formación, el trabajo, la vida en familia, la vida en sociedad, el tiempo libre, etc. (p.117).

2.1.2 Investigaciones en el ámbito internacional

En el ámbito internacional Jesús Luján, (2022) en su investigación: Gestión de competencias socioemocionales y desempeño docente en instituciones educativas públicas del distrito de Santa María de Chicmo, Andahuaylas, determinó el impacto del manejo de competencias sociales y emocionales en el rendimiento académico en escuelas públicas del cantón Santa María de Chicmo, Andahuaylas en Perú; el método aplicado fue explicativo, cuantitativo, de diseño transversal no experimental que mediante encuestas y cuestionarios demostró que existe un efecto positivo y significativo entre la gestión de la competencia socioemocional y la asociación, la comunicación y el desempeño docente.

A su vez, Sanmillán Tullume, (2021) diseñó un estudio observacional de la motivación intrínseca de los docentes y la relación de las competencias socioemocionales con la gestión de los directivos para determinar sus niveles y desarrollar una propuesta de intervención. Construido en un estudio descriptivo propositivo, la herramienta aplicada a la variable gestión escolar permite la síntesis de respuestas alineadas horizontalmente que involucran cuatro dimensiones, resultando en una propuesta que se organiza en torno a cuatro ejes temáticos y ocho talleres experimentales: regulación, gestión emocional, comprensión a los demás y las relaciones interpersonales. La formación de competencias socioemocionales brinda a los docentes la oportunidad de conocer sus sentimientos, pensamientos y comportamientos y de establecer relaciones saludables consigo mismo y con los demás, de acuerdo con sus necesidades, desafíos y exigencias del entorno educativo y sociocultural.

Por otro lado, Romero, (2015) realiza un estudio en el que identifica los factores que deberían estar en la comunicación en el campo de las relaciones de directivos y maestros, creando estrategias de gestión para mejorar la comunicación efectiva y mejorar estas relaciones. Concluye que la institución educativa es una conexión escolar en la que todas las funciones de los miembros intervienen en su organización, los directivos deben saber delegar actividades que hagan parte de un plan, organizado, enfocado y controlado en colectivo y haciendo uso de la comunicación efectiva y relaciones personales positivas para intercambiar experiencias, necesidades e intereses de todos los participantes.

De modo similar, García Vivas, (2017) refiere que las interacciones con el otro son necesarias para la comunicación y la socialización, ya que las relaciones interpersonales son una necesidad del individuo. En realidad, los seres humanos por naturaleza comienzan

a relacionarse desde la infancia y desarrollan esta habilidad aún más cuando forman parte del ambiente escolar. El objetivo planteado fue generar estrategias de gestión (talleres o encuentros teórico-prácticos) para fortalecer desde allí las relaciones interpersonales, teniendo en cuenta que los educadores deben ser un ejemplo de cómo relacionarse efectivamente, demostrar nuevos modelos de relaciones en armonía y propiciar un sana convivencia escolar. En la investigación cualitativa se utilizaron guiones tanto para las entrevistas como para las observaciones. Después de crear el plan de estrategia de gestión se determinó que era crucial que los gerentes y educadores se comprometieran a abordar las debilidades del proceso de comunicación para fomentar el crecimiento de conexiones interpersonales positivas y el logro de metas que sean beneficiosas para el desarrollo integral del estudiante.

Por su parte, Llorent, Zych, & Varo Millán, (2020) afirman que las investigaciones muestran que la competencia socioemocional de los docentes está relacionada con el éxito académico de los estudiantes. Tanto la UNESCO como la OCDE señalan que el desarrollo tanto del campo académico como del socioemocional es necesario para un aprendizaje holístico. Existen iniciativas de política para incluir las competencias socioemocionales en los currículos universitarios, ya que el desarrollo de la inteligencia emocional y estas competencias en la educación superior pueden generar profesionales que tendrán un mayor nivel educativo en el futuro, lo que tendrá un impacto positivo en la sociedad. Sin embargo, poco se sabe sobre el alcance de estas habilidades entre el profesorado en las diferentes áreas del conocimiento.

El objetivo de este estudio fue describir el nivel de competencia socioemocional de los profesores universitarios a través de una encuesta a 1.252 profesores de 49

universidades de España. Los resultados muestran que se considera que los docentes tienen un alto nivel de competencia social y emocional, aunque todavía hay margen de mejora. Los resultados de este estudio muestran que las mujeres puntúan más alto que los hombres en competencia socioemocional y factores relacionados con el autoconocimiento, la conciencia social y la prosocialidad, pero no en la competencia socioemocional sobre la capacidad de tomar decisiones responsables. De acuerdo con los resultados de la investigación realizada, es recomendable realizar actividades formativas encaminadas a la formación de competencias socioemocionales en la universidad, comenzando por su evaluación por parte de todo el profesorado.

Adicionalmente, Gesto Rodríguez, (2022) utiliza un análisis dialéctico para examinar la interacción entre los directores de escuelas primarias y los maestros en una institución pública en Madrid, España, para su artículo de investigación e innovación. La investigación de tipo cualitativo se estructuró en cuatro fases: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa de la que se desprenden las siguientes debilidades: proceso comunicacional poco asertivo y defensivo, falta de buenos canales de comunicación, poca confianza para expresar las ideas y opiniones y debilidades en los intercambios comunicativos. Por lo que resulta pertinente profundizar en la formación y concienciación del personal respecto al proceso de interacción comunicativa en la inmediatez de los centros escolares.

Finalmente, Martínez Peraza & Castellanos Quintero, (2016) en su investigación abordan las dificultades y barreras que se interponen para el logro de una comunicación efectiva y asertiva entre los docentes y los directivos docentes, realizan una investigación de carácter cualitativo descriptivo no experimental mediante la formulación de una

hipótesis que consiste en que una interacción comunicativa deficiente en la institución educativa obstaculiza la comunicación asertiva y efectiva. Se aplicó encuesta con escala de Likert y se llevó a cabo un taller vivencial para analizar la comunicación entre padres e hijos y entre maestros y estudiantes, concluyendo que la comunicación se ve afectada por interacciones negativas, autoritarismo, distanciamiento, falta de confianza, desmotivación, deshonestidad, irrespeto y que es necesario sensibilizar a las partes sobre la importancia de la comunicación asertiva y efectiva.

2.1.3 Investigaciones en el ámbito regional

En el ámbito regional abordó la investigación de Vásquez Rodríguez, (2014): Entre desafíos y esperanzas: perfil del docente de las próximas décadas, que propone las características que debe tener el docente necesario para las generaciones futuras, con beneficios en doble vía, por un lado, un docente más activo, comprensivo, asertivo y humano, y por otro, directivos y estudiantes que sean más abiertos a la escucha y el conseguir que el entorno se vuelva armonioso para todos los actores involucrados; aspectos como el clima laboral, un hecho fundamental para que lo mencionado con anterioridad se gestione y se cumpla, encontrando que una de las fallas está en que este se puede tornar estresante debido a las extenuantes jornadas y a la falta de comunicación con los directivos docentes, el autor menciona que:

[...] dentro de las manifestaciones del malestar docente, se clasificaron aquellas alteraciones conductuales significativas en la práctica pedagógica como el agotamiento, el cansancio y las relaciones hostiles o afectación en las interacciones consigo mismo y con otros miembros de la comunidad educativa experimentados en el ejercicio de sus funciones. (p. 171)

Sumado a lo anterior con respecto a la importancia de clima laboral dentro de una institución, Pardo Amaya, (2017) menciona en su trabajo: “Clima laboral y desempeño docente en el Colegio Fundación Manuel Aya Fusagasugá – Cundinamarca” que el lugar de trabajo debe ser idóneo para que las relaciones interpersonales entre todos los actores institucionales fluyan de la mejor manera, menciona que “El clima organizacional de una institución educativa debe ser armónico, basado en buenas relaciones entre el supervisor y los docentes, así como entre los miembros del personal docente” (p.38), todo esto con una única finalidad y es la de forjar y crear una institución con carácter humano, teniendo presente que la interacción social es la fuente del aprendizaje, por lo que:

El ambiente de trabajo escolar debe adaptarse a las necesidades de sus miembros, o dicho de otra forma, las condiciones laborales surgen de acuerdo a las interacciones que se produzcan entre los docentes, directivos y demás miembros del plantel (p.38).

Ahora bien, Bermúdez-Aponte, Pedraza Ortiz, & Rincón Rivera, (2015) en su artículo: El clima organizacional en universidades de Bogotá desde la perspectiva de los estudiantes, hacen referencia sobre un punto importante que va más allá de la interacción social, y es que toma a la comunicación asertiva como un eje fundante en las estructuras académicas, valorizando este ítem como un fundamento en la educación y la transmisión de saber, por lo cual, se hace muy oportuno favorecer el clima laboral, mencionando que:

En tales circunstancias, con respecto de lo administrativo, el clima organizacional en la universidad se constituye en un compromiso y en una responsabilidad para directivos y gerentes universitarios, quienes deben actuar con determinación para

establecer la calidad como valor fundamental que debe incorporarse a las normas administrativas de la organización (p.5)

Por otro lado, Contreras Rios, (2016) en su investigación: Liderazgo y clima organizacional en un colegio de Cundinamarca: Lineamientos básicos para su intervención sugiere que es preciso transformar el liderazgo y orientarlo a las relaciones sociales y la formación de equipos de trabajo mancomunados y en pro de una enseñanza cada vez más humana, además sugiere que actualmente, “[...] no hay ningún directivo que presente un cuadro integral de liderazgo deseable, pues si bien hay quienes son metódicos, responsables y organizados, éstos acumulan otros factores como ser distantes y poco asertivos” (p.69), y en muchos casos preocupa que para “algunos directivos la carga de componentes negativos sea superlativa frente a las precarias consideraciones positivas” (p.69).

De la misma manera, Martínez Arguelles, (2020) en su investigación: Análisis de los factores que impactan el clima organizacional de los docentes del Colegio Sagrado Corazón de Jesús señala que en muchas de las entrevistas y encuestas realizadas encontró detrimentos en las relaciones jerárquicas, donde los directivos eran muy poco abiertos a la conversación, a la autocrítica y por tanto la mejora del clima laboral era poco significativa y que las fallas en el clima laboral están relacionadas netamente con la comunicación, “esta afirmación se sustenta en que el descontento de los trabajadores al implementar un cambio no se expresa, de hecho, no se habría tenido conocimiento del mismo si no se realiza la encuesta anónima” (p. 50 – 51).

Para finalizar, en lo referente al tema de la asertividad y la importancia de esta dentro de la comunicación, Cañas Betancur & Hernandez Sanchez, (2019) en su artículo denominado: Comunicación asertiva en profesores: diagnóstico y propuesta educativa

resaltan la importancia de poner en práctica el fortalecimiento de la asertividad en las relaciones interpersonales con estudiantes, compañeros, familia, entre otros, ya que influyen directamente en el actuar y pensar del docente, por tal razón y en pro de que los canales comunicativos sean cada vez más viables y demuestren confianza es necesario brindar y proteger espacios de habla y escucha para que tengan un ambiente tranquilo y positivo lo que refuerza la importancia de la educación asertiva sus efectos y los beneficios que genera en todas las relaciones que establezca el docente.

2.2 Marco referencial

La presente investigación busca generar una reflexión sobre los aspectos que inciden en la comunicación efectiva entre docentes y directivos docentes de una institución educativa distrital y desde allí analizar y caracterizar otras competencias socioemocionales que la subyacen como la asertividad y la escucha activa, de manera que emerjan debilidades y fortalezas que permitan establecer estrategias para mejorar la comunicación efectiva entre los actores objeto de estudio.

El desarrollo de este apartado tiene un orden deliberado que procura seguir la misma ruta del surgimiento del problema. Por ello, aunque la situación problémica surge a partir de la carencia de comunicación efectiva entre docentes y directivos docentes en el colegio Bravo Páez IED jornada mañana, es pertinente abordar en primera instancia algunos conceptos previos necesarios para la comprensión de los referentes conceptuales que soportan el presente estudio y que en el desarrollo de este capítulo se profundizarán desde la teoría: competencias socioemocionales: la comunicación efectiva, la asertividad y la escucha activa.

2.2.1 Conceptos previos a considerar

Para abordar las categorías conceptuales que sustentan este estudio, es preciso tener en cuenta algunas claridades previas, sobre la diferencia entre capacidad y habilidad, la definición de inteligencia emocional y concepciones de competencia.

Para tal efecto, tras revisar diferentes fuentes en lo que se refiere a la descripción de las capacidades y habilidades directivas, estos conceptos se encuentran muchas veces entremezclados, incluso algunas descripciones parten de análisis empíricos de la realidad y no se plantea una teoría sobre la cual apoyar un concepto. Para este estudio, en primer lugar, se consideró la postura de Boada, Gómez-Llera, & Pin Arboledas (1993), quienes definen el concepto de habilidades directivas y lo distinguen del concepto capacidad, describen las habilidades como la demostración de la capacidad de dirigir, y describen la capacidad como la posibilidad de ejercer la dirección. Es decir, una capacidad es un conjunto de cualidades o aptitudes que permiten a una persona desarrollar o realizar una tarea (este es el potencial de aprendizaje) y la habilidad es la capacidad (generalmente innata) que una persona tiene para cumplir correctamente con las funciones que le corresponden, la diferencia clave es la capacidad de realizar en sí misma. Por ejemplo, un gerente puede tener la capacidad de la escucha activa y la pone en práctica para comprender a sus colegas, mientras que otro gerente puede tener la capacidad de la escucha activa, pero tal vez no lo intente.

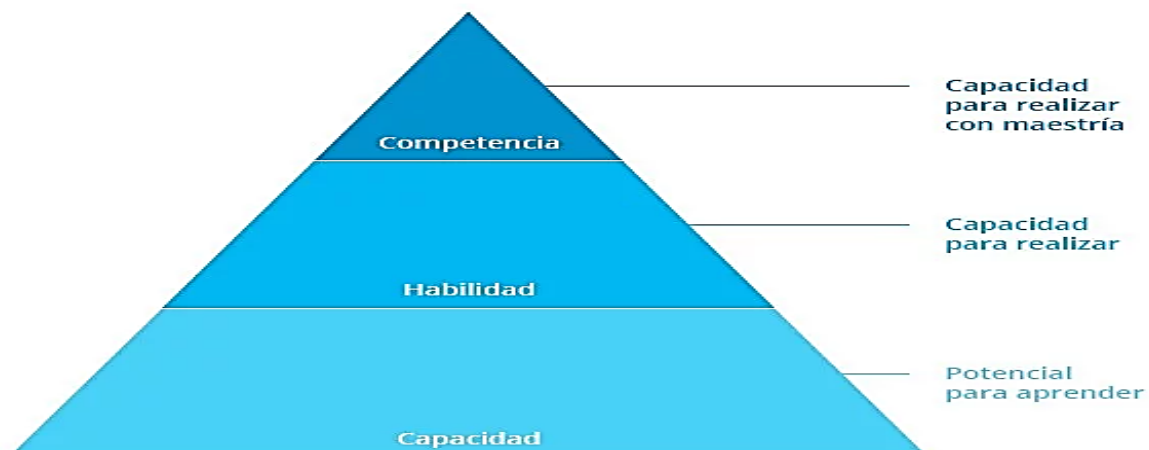
Aterrizando el tema al ejercicio de la profesión docente, acorde con lo expresado por Pavié Nova, (2011) quien refiere que un docente competente debe ser capaz de adaptarse a las diferentes situaciones o problemas que se le presenten en su trabajo desde

una perspectiva reflexiva, ética y con la capacidad de innovar de manera creativa incorporando estrategias de aprendizaje permanente y mejoramiento continuo.

El autor explica los cuatro enfoques desde los cuales se puede analizar el concepto de competencia, en primer lugar el enfoque conductista considera que las competencias son atributos de ejecución satisfactoria de actividades y tareas concretas, responde a la pregunta ¿cómo se hace?; en segundo lugar, refiere el autor, el enfoque funcionalista plantea la competencia como el conjunto de habilidades y conocimientos que se aplican en el cumplimiento de una función que se corresponde con la necesidad del trabajo realizado y su resultado; en tercer lugar, el enfoque constructivista considera la competencia a partir de la construcción del ser a través de un conjunto de acciones de carácter educativo que le permiten apropiarse progresivamente de estructuras de conocimiento; finalmente, en el enfoque holístico o integrado se considera competente a la persona que tiene conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el desempeño de las funciones asignadas en determinado contexto.

La siguiente gráfica ilustra la relación entre los tres conceptos abordados:

Gráfica 15



Pirámide Diferencial Capacidad, Habilidad y competencia

Nota. <https://www.bizneo.com/blog/diferencias-entre-competencias-capacidades-y-habilidades>.

Ahora bien, para hablar de inteligencia emocional, asunto que ha sido tratado a través de la historia por diversos pensadores, desde Sócrates que con su premisa «conócete a ti mismo» plantea la importancia de reflexionar sobre el autoconocimiento para darse cuenta de los propios sentimientos en el instante en que se producen. También, Salovey y Mayer en 1990 y 1997 citados por Bisquerra, y otros, (2012) entienden la inteligencia emocional como la habilidad de manejar las emociones y los sentimientos, diferenciarlos y así dirigir los propios actos, el modelo que plantean se estructura en 4 pilares, en primer lugar, está la percepción emocional entendida como la capacidad de entender las emociones en sí mismo y en los demás y de comunicarlas de manera adecuada reconociendo las que son honestas de las que no lo son. En segundo lugar, proponen la facilitación emocional del pensamiento, por cuanto para los autores, el estado de ánimo de la persona cambia su perspectiva desde el optimismo o desde el pesimismo. En tercer lugar, se encuentra la comprensión emocional que incluye la capacidad de analizar las emociones y relacionarlas correctamente con las palabras que las expresan y la transición de una emoción a otra. Finalmente, para los autores la regulación emocional consiste en controlar las emociones en sí mismo y en los demás, mitigando las emociones negativas y potenciando las emociones positivas.

Así mismo, Goleman, (2007) esgrime que la inteligencia emocional es el conocimiento de sí mismo y la capacidad de relacionarse bien con los demás, lo cual influye de forma importante en la vida de una persona. Para este autor, la inteligencia emocional es la capacidad del individuo para identificar tanto sus propios sentimientos como los del resto de las personas, al punto de motivarse y gestionar adecuadamente sus

emociones y relaciones con los otros. También, en su primer libro el autor refiere cinco elementos claves en la inteligencia emocional: conocimiento de las propias emociones, gestión de la emoción, automotivación, reconocer las emociones de los demás y gestionar positivamente las relaciones con los demás, el autor además, plantea las aplicaciones prácticas que tiene su teoría en la enseñanza y aprendizaje de competencias emocionales, así como su impacto en la eficiencia de las organizaciones, por lo que sostiene que las competencias pueden ser desarrolladas en sí mismas.

Ahora bien, es pertinente abordar algunas concepciones del término competencia, teniendo en cuenta que su concepto ha evolucionado situándose más allá de una característica que permitía medir el rendimiento en el trabajo o la ejecución exitosa de una actividad, tal como se evidencia en Bunk , (1994) y Vargas, Casanova, & Montanaro Laura, (2001), pues este ha traspasado la óptica exclusivamente profesional o laboral y con el tiempo ha adquirido una visión más integral, muy apropiada para la presente investigación que se desarrolla en el ámbito educativo. En palabras de Alberici & Serreri, (2005) es un aspecto que contempla y se fundamenta en varios aprendizajes que son transversales abarcando lo personal y lo social: pensar, trabajar, vivir, ser, integrando el conocimiento, el comportamiento, las habilidades para saber actuar en los distintos contextos de forma reflexiva y con sentido, lo que evidencia un conocimiento del ser y de la importancia de relacionarse desde una perspectiva reflexiva, fundamental para interactuar con sí mismo y con los otros desde la empatía y la conciencia de la persona humana, asunto esencial cuando se trata de las interacciones que se dan en el entorno educativo.

De manera consecuente a la visión integral del concepto, esta investigación se apoya en lo que refiere Bisquerra Alzina, (2009) una de las autoridades en el tema, que define la competencia como “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (pág. 143).

Igualmente, el autor plantea una clasificación de las competencias en dos grandes grupos, en primer lugar, las competencias de carácter técnico-profesional que corresponden a competencias de carácter funcional que se enmarcan en los conocimientos y habilidades necesarias en el ámbito profesional y laboral, en palabras del autor, “saber y saber hacer” y en segundo lugar competencias genéricas o transversales que corresponden a las competencias que se requieren en distintas profesiones, tales como, según lo expresa el autor, los idiomas, la informática, entre otras, y por supuesto, las competencias socioemocionales.

En un intento integrador de estas denominaciones el autor emplea la expresión de competencias de desarrollo socio-personal, entendiéndolo que incluyen, a su vez, competencias de índole personal e interpersonal.

Para el autor existe una clasificación de las competencias incluidas en cada una de las dos dimensiones. En el marco de las competencias socio-personales se incluye el subconjunto de las competencias emocionales:

Tabla15

Clasificación de las competencias

CLASES DE COMPETENCIAS	
SOCIO-PERSONALES	TÉCNICO-PROFESIONALES
- Motivación.	- Dominio de los conocimientos básicos

<ul style="list-style-type: none"> - Autoconfianza. - Autocontrol. - Paciencia. - Autocrítica. - Autonomía. - Control del estrés. - Asertividad. - Responsabilidad. - Capacidad de toma de decisiones. - Empatía. - Capacidad de prevención y solución de conflictos. - Espíritu de equipo. - Altruismo. 	<p>y especializados.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dominio de las tareas y destrezas requeridas en la profesión. - Dominio de las técnicas necesarias en la profesión. - Capacidad de organización. - Capacidad de coordinación. - Capacidad de gestión del entorno. - Capacidad de trabajo en red. - Capacidad de adaptación e innovación.
---	---

Nota. Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, Las Competencias Emocionales, (2007)

2.2.2 Competencias socioemocionales

De manera similar al concepto de competencia, existen diferentes concepciones sobre las competencias socioemocionales que permiten ver su evolución en la medida que la ciencia ha proporcionado mayores conocimientos sobre su conceptualización, la cual es progresiva y necesariamente avanza hacia una mayor concreción.

En primera instancia, es importante mencionar que es un constructo en debate, cuya primera discrepancia está en la designación. Puesto que algunos autores se refieren a la competencia emocional, otros a la competencia socioemocional y otros optan por referirse a las competencias socioemocionales.

Por ejemplo, Goleman, (2007) refiere que la competencia emocional es aquella habilidad aprendida, basada en la inteligencia emocional, que genera un rendimiento excepcional en el trabajo. En sus propias palabras:

La competencia emocional constituye, en suma, una meta-habilidad que determina el grado de destreza que alcanzaremos en el dominio de todas nuestras otras facultades, es la habilidad para reconocer, controlar y gestionar adecuadamente un aspecto emocional, tanto internamente como hacia terceros. (pág. 45)

Al respecto, Goleman, (2007) circunscribe la competencia emocional en una dimensión de la inteligencia emocional definiéndola como:

La capacidad que describe determinadas características entre ellas la automotivación, la perseverancia en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, el control de los impulsos, la autorregulación de nuestros propios estados de ánimo, evitando que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y la capacidad de empatizar y confiar en los demás. (pág. 43)

De forma similar, para Bisquerra Alzina, (2009) las competencias emocionales son “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (pág. 146) y su impacto en las relaciones con los demás, por lo que se entienden como un aspecto importante en las relaciones interpersonales, que además potencian una mejor adaptación al entorno y favorecen un afrontamiento a las circunstancias de la vida con mayores probabilidades de éxito, lo que aterrizado al entorno de la gestión pedagógica representa una gran oportunidad y un reto para la transformación de las dinámicas escolares.

En conclusión, tras la revisión de las propuestas anteriores, en la presente investigación se entienden las competencias emocionales desde lo expuesto por Goleman, (2007) y Bisquerra Alzina, (2009), al considerar que las dos posturas tienen una gran relevancia práctica, ya que permiten su aplicación en el campo de la gestión directiva, por

cuanto integran el ser, el saber y el hacer, integración sumamente pertinente en el ámbito educativo.

Ahora bien, los estudios han permitido considerar algunas concepciones de las competencias socioemocionales de las cuales emergen coincidencias y discrepancias en lo que respecta al concepto. Por ejemplo, Rendón Uribe, (2015) aborda la competencia socioemocional como las: “actuaciones sociales y emocionales de las personas de forma ética en diferentes contextos y situaciones problémicas. Incluye la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas socioemocionales, integrando valores, conocimientos y habilidades sociales y emocionales” (pág. 240), lo que reitera que no debe limitarse al individuo, sino ver el panorama completo, el individuo que se relaciona y que fluye en diferentes contextos y cómo su capacidad de autoconciencia y autorreflexión afecta de manera positiva o negativa sus interacciones en dichos contextos.

En palabras de Bustamante Londoño & Mejía Aristizábal, (2020), el concepto de competencias socioemocionales no sólo incluye el desarrollo de procesos cognitivos, sino también en aspectos relacionados con la conciencia y la gestión emocional, así como las interacciones y relacionamiento con los otros, por lo que le facilitan a las personas el autoconocerse, gestionar de una mejor manera sus emociones, construir relaciones de calidad con otros, tomar decisiones responsables y aumentar la satisfacción con la vida, lo que evidencia que en el entorno educativo se requiere que los docentes y directivos se apropien de tales competencias socioemocionales con el fin de incidir positivamente en el entorno escolar y de esa manera beneficiar a los estudiantes que son el eslabón más importante de los procesos pedagógicos.

Por su parte, Llorent, Zych, & Varo Millán, (2020) en su artículo: competencias socioemocionales auto percibidas en el profesorado en España resaltan que las emociones sociales son fundamentales para sobrevivir en sociedad, ya que ayudan a regular el comportamiento, mantener relaciones de largo plazo, interactuar de manera positiva y mantener la cohesión de los grupos humanos; en tal sentido, las competencias socioemocionales “suponen un concepto más amplio que la inteligencia emocional, ya que derivan de las investigaciones sobre habilidades sociales, teoría de las inteligencias múltiples, inteligencia emocional, psicología positiva, autoestima, entre otros” (pág. 300) y se ponen de manifiesto cuando el individuo tiene la conciencia para autorregularse, haciendo evidente que cuenta con las habilidades necesarias para enfrentarse a los retos que suponen el manejo adecuado de sus emociones, de manera que, en el escenario académico resultan absolutamente pertinentes por cuanto las interacciones humanas son la base del entramado social del ambiente escolar, porque de unas interacciones positivas subyacen beneficios para el clima laboral, la calidad de la enseñanza y en general la salud mental de los actores del proceso pedagógico.

2.2.2.1 Clasificación de las competencias socioemocionales

Así como la delimitación del constructo de competencia emocional es tan amplio, sus clasificaciones también son diversas y cada una de ellas conlleva una variedad de consecuencias.

En primer lugar, Salovey y Sluyter (1997) citados por Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, (2007) plantean “cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol” (pág. 66), en las que se evidencian aspectos de carácter intrapersonal como el autocontrol y de carácter

interpersonal como la cooperación, son estos autores lo que ponen en el discurso académico el tema de las competencias emocionales pero es Goleman quien les da reconocimiento a nivel mundial.

En tal sentido, Goleman, Boyatzis, & McKee, (2002) citado por Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, (2007) proponen cuatro dominios “-conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones- y dieciocho competencias” (pág. 66).

Tabla 16

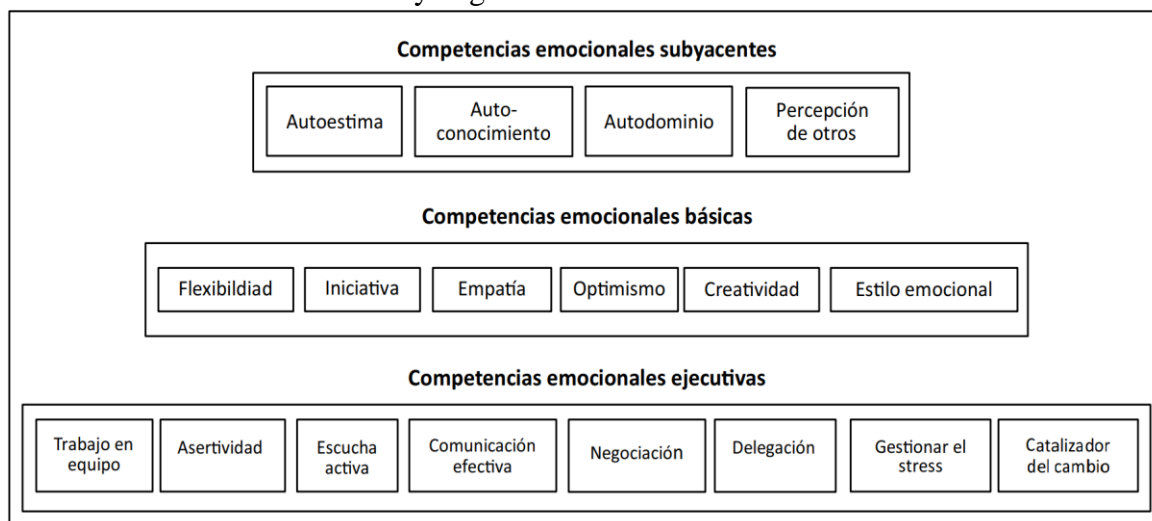
Dominios de la inteligencia emocional y competencias asociadas

Dominios de la inteligencia emocional y competencias asociadas	
COMPETENCIA PERSONAL	COMPETENCIA SOCIAL
<p>CONCIENCIA DE SÍ MISMO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conciencia emocional de uno mismo. - Valoración adecuada de uno mismo. - Confianza en uno mismo. <p>AUTOGESTIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autocontrol emocional. - Transparencia. - Adaptabilidad. - Logro. - Iniciativa. - Optimismo. 	<p>CONCIENCIA SOCIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Empatía. - Conciencia de la organización. - Servicio. <p>GESTIÓN DE LAS RELACIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Liderazgo inspirado. - Influencia. - Desarrollo de los demás. - Catalizar el cambio. - Gestión de los conflictos. - Establecer vínculos. - Trabajo en equipo y colaboración.

Nota. Competencias asociadas a la inteligencia emocional citado en Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, (2007), (pág. 66)

Adicionalmente, acorde con lo expresado por los estudios sobre competencias socioemocionales se plantean varias clasificaciones, una primera clasificación en dos grandes grupos explicaría cuáles serían aquellas que caracterizan la inteligencia emocional

de un directivo, Cabanillas Castrejón, (2014) cita los postulados de Goleman, Boyatzis, & McKee, (2002), en lo que se sugieren dos tipos de competencias: las personales y las sociales de las que se desprenden otras subcategorías, por ejemplo de las competencias personales se deriva la conciencia de sí mismo y la autogestión; y de las competencias sociales está la conciencia social y la gestión de las relaciones.



Categorización que nutre la línea de trabajo de la presente investigación teniendo en cuenta que se busca dar una perspectiva desde el liderazgo y la gestión en la institución educativa con el fin de mejorar la comunicación para que sea efectiva, desde la asertividad y la empatía, también se analiza la clasificación de las competencias socioemocionales planteadas por Belzunce, Danvila del Valle, & Martínez López, (2011) en la que se distinguen tres competencias distintas que se integran como parte de un todo en lo que concierne a las competencias que se requieren para el ejercicio de un cargo directivo:

Gráfica 2

Modelo competencias socioemocionales

Nota. Belzunce M. , (2011), (pág. 206)

En primera instancia, las **competencias emocionales subyacentes**, según Cabanillas Castrejón, (2014) “pertenecen al ámbito personal y psicológico del directivo, y constituyen una parte fundamental de su forma de ser y actuar. Este tipo de competencias influyen prácticamente en todo el resto de las competencias emocionales” (pág. 185). Como se puede evidenciar en el gráfico está formada por la autoestima, el autodomínio, la percepción de los otros y el autoconocimiento. Además, para Belzunce, Danvila del Valle, & Martínez López, (2011) a mayor dominio de las competencias subyacentes, es más fácil para el directivo líder formarse en el resto de las competencias directivas. Es difícil visibilizarlas ya que pertenecen a una dimensión más profunda y personal del directivo-líder.

En segundo lugar, Cabanillas Castrejón, (2014) refiere que las **competencias emocionales básicas**: “se pueden dar en cualquier puesto y función, y todo directivo debe aspirar a tener un buen nivel en estas competencias. Son más difíciles de aprender y desarrollar. Sin ellas, difícilmente puede desarrollarse de forma armoniosa competencias emocionales más sofisticadas” (pág. 185). Corresponden a esta categoría la flexibilidad, la iniciativa, la empatía, el optimismo, la creatividad y el estilo emocional. Por su parte, Belzunce, Danvila del Valle, & Martínez López, (2011) exponen que son muy importantes en la gestión del directivo líder. No son tan visibles a pesar de que impactan en las habilidades directivas y no resulta tan fácil identificarlas, ni valorarlas, como si ocurre con las competencias ejecutivas.

En cuanto a las **competencias emocionales ejecutivas**, Cabanillas Castrejón, (2014) las define como “competencias muy específicas adaptadas al mundo empresarial, (...) como son la negociación, la gestión del stress y el trabajo en equipo, entre otras”

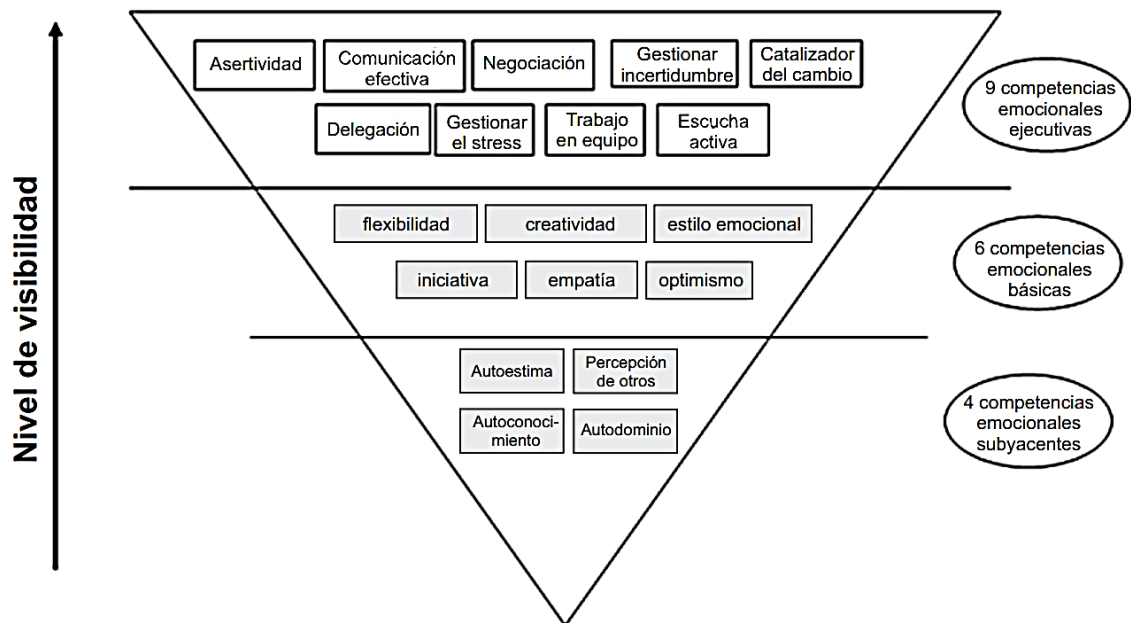
(pág.185). Para el autor se requiere de la ayuda directa de las competencias básicas y del apoyo indirecto de las competencias subyacentes para su correcta aplicación.

Pues solo así, las competencias ejecutivas pueden evidenciar una total sincronía con lo que se esperaría de la gestión de un directivo docente al relacionarse con su equipo de trabajo y de un docente para mejorar su práctica pedagógica y su ambiente laboral. Al respecto, Belzunce, Danvila del Valle, & Martínez López, (2011) refieren que son las competencias más visibles y numerosas, se focalizan en aspectos puntuales del quehacer directivo, son fáciles de evaluar por cuanto son visibles en la gestión del directivo líder.

Particularmente, el presente estudio se desarrolla sobre tres de estas competencias socioemocionales ejecutivas: la comunicación efectiva, la escucha activa y la asertividad. Las cuales se abordarán de manera detallada en el desarrollo de este marco referencial.

Gráfica 16

La pirámide invertida de las competencias emocionales



Nota. Belzunce, Danvila del Valle, & Martínez López, (2011), (pág. 50)

Al respecto de esta clasificación como se puede evidenciar en la gráfica 3 la pirámide invertida propuesta por Belzunce, Danvila del Valle, & Martínez López, (2011) permite identificar algunos aspectos importantes, la ausencia de una competencia básica o subyacente tiene un gran impacto en la gestión, teniendo en cuenta que manejar un autoestima saludable, auto conocerse, tener una clara percepción de los otros y autodominio serán esenciales para alimentar de manera adecuada las competencias básicas y por ende ser una base sólida para las competencias ejecutivas, sustanciales para los directivos docentes.

En tal sentido, Belzunce M. , (2011) plantea una analogía: las competencias subyacentes son como las raíces de un árbol, menos extensas pero profundas y vitales para la supervivencia del árbol. Luego como las ramas, podrían ser las competencias básicas, y las hojas y las flores, las competencias socioemocionales ejecutivas, es una analogía que permite ver como la raíz de competencias subyacentes nutre a las básicas y estas a su vez a las ejecutivas, pero también, en palabras de Belzunce M. , (2011): “si un directivo practica de forma habitual las competencias emocionales ejecutivas, acabará potenciando a las básicas, y éstas a su vez a las subyacentes, debido a la dinámica psicológica de la unidad de vida” (pág. 225)

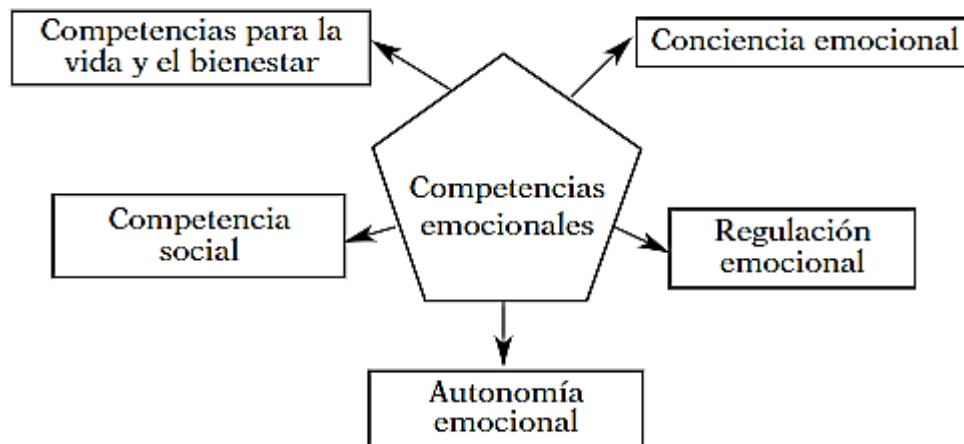
Así que, Belzunce, Danvila del Valle, & Martínez López, (2011) cierran sus planteamientos afirmando que, las competencias emocionales ejecutivas más importantes para para un directivo son la escucha activa, seguida de la comunicación efectiva por cuanto se necesitan: “directivos con alta iniciativa y una importante actitud hacia la escucha activa, donde puede haber oportunidades no aprovechadas tanto hacia el mercado, escucha al cliente, como internas, posibles reducciones de costos, reorganizaciones internas que den

mayor eficiencia, entre otras” (Pág. 58), es una conclusión que brinda elementos de juicio para la presente investigación con el fin de continuar analizando la importancia de tales competencias emocionales y su impacto en las diferentes relaciones que se dan en las instituciones educativas y que adicionalmente refuerza lo que la teoría viene describiendo, los directivos deben estar dotados de competencias emocionales que les permitan gestionar de manera positiva, asertiva y participativa con el fin de garantizar entornos laborales motivantes y saludables.

Por su parte, Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, (2007) agrupan las competencias emocionales en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar.

Gráfica 17

Competencias socioemocionales



Nota. Competencias socioemocionales. Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, (2007), (pág. 70)

En ese orden de ideas para el presente estudio se considera pertinente abordar la competencia social, puesto que favorece las buenas relaciones con otras personas, lo que

resulta directamente relacionado con las competencias de escucha activa y asertividad, las cuales se pretenden fortalecer para que posibiliten un mejoramiento de la comunicación efectiva entre docentes y directivos docentes del colegio Bravo Páez IED jornada mañana.

En primera instancia la competencia social implica, en palabras de los autores: “dominar las habilidades sociales básicas: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas, mantener una actitud dialogante, etc.” (pág. 72), efectivamente como puede evidenciarse son buenas maneras que facilitan las interacciones y más aun tratándose del ambiente laboral, son aspectos que se dan por sentados pero que definitivamente es importante resaltar y reforzar cuando se trata de las relaciones laborales y que son cosas muy sencillas pero de una gran relevancia tratándose de las relaciones sociales.

Adicionalmente, como lo plantean los autores “el respeto por los demás, la comunicación receptiva: entendida como la capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión” (pág. 72), evidentemente como se ha mencionado, la comunicación es un aspecto fundamental para mejorar las relaciones, especialmente en lo que corresponde a la calidad de la escucha y la capacidad para analizar los elementos que la conforman como el lenguaje corporal, la atención y la forma como se entrelazan otros aspectos como la capacidad de interactuar de manera positiva, dar y recibir retroalimentación con claridad y cordialidad desde la empatía.

En conclusión, para este estudio, las competencias socioemocionales se abordarán en primer lugar desde uno de los dominios propuestos por Goleman, Boyatzis, & McKee, (2002), denominado gestión de las relaciones, luego desde Belzunce, Danvila del Valle, &

Martínez López, (2011) con la clasificación en la pirámide invertida de las competencias socioemocionales. De igual forma, desde la clasificación de Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, (2007) del que se tiene en cuenta el grupo de la competencia social. Ya que en estas tres clasificaciones se encuentran inmersas las competencias que son categorías claves para la interpretación y análisis de la información recogida y que se describirán a continuación: la comunicación efectiva, la escucha activa y la asertividad.

2.2.3 La comunicación efectiva

La comunicación es fundamental para establecer relaciones positivas en los diferentes contextos en los que se desenvuelven las personas, es un aspecto que se debe abordar de manera integral ya que no se limita únicamente al proceso de transmisión y recepción de un mensaje, sino que abarca además el componente verbal, el no verbal, el entorno y muchas otras variables que influyen en que se pueda realizar una comunicación que edifique e integre o que sea generadora de malentendidos y conflictos, la última se evidencia de manera regular en las instituciones educativas entre los diferentes actores que convergen en ellas.

Es por ello, que la comunicación en las instituciones educativas debe ser efectiva ya que según UNICEF, (2019): “posibilita que se transmita el mensaje de manera clara, sin rodeos, de manera respetuosa y permitiendo que se exprese la idea, para lo cual es necesario tener en cuenta todos los elementos que intervienen en la comunicación.” (Pág. 20). Al lado de ello, Traverso Holguin, Williams Florez, & Palacios Bauz, (2017) sostienen que la “comunicación efectiva representa un elemento fundamental indispensable para la integración y la interacción del recurso humano en torno al marco operacional de las organizaciones, permitiendo una necesaria vinculación con la operación de las estrategias”

(Pág. 33), lo que garantiza que todos los actores del proceso de comunicación participen y se sientan integrados, escuchados e importantes, un tema recurrente en las discusiones de los docentes que exigen ser tenidos en cuenta en la toma de decisiones con respecto de los procesos pedagógicos que se adelantan en las instituciones educativas.

Es claro que comunicarse de manera efectiva no es algo innato en todas las personas, por cuanto se debe ejercitar, ya que en ella confluyen varios aspectos que conviene tener en cuenta, por ejemplo, la eficacia, al respecto, Griffin & Van Fleet, (2016) refieren que “la comunicación eficaz es el proceso de enviar un mensaje de modo que el significado de lo recibido se acerque lo más posible a lo que se quiso decir” (pág. 242). Es decir, en lo que respecta a la presente investigación, la comunicación eficaz garantiza que el mensaje enviado por el emisor (directivo) llegue al receptor (docentes y miembros de la comunidad educativa), con la claridad y entendimiento para que sea lo más similar posible a lo que se quiso expresar en realidad. En la comunicación eficaz el significado es transmitido de modo tal que la persona que lo recibe lo entiende acorde con la intención de la persona que lo envía.

En lo concerniente a la comunicación como proceso Griffin & Van Fleet, (2016) refieren que el proceso de la comunicación inicia cuando el emisor envía cualquier tipo de información al receptor quien deberá realizar la codificación del mismo con el fin de darle significado, es un proceso de doble vía en el que se continúa con el proceso y se inicia de nuevo el ciclo cuando se trata de un mensaje que requiere respuesta, iniciando el ciclo nuevamente.

Acorde con lo anterior, Cabanillas Castrejón, (2014) y (Belzunce, Danvila del Valle, & Martínez López, (2011) agregan que el foco de la comunicación efectiva está en el

emisor por cuanto se requiere que el mensaje sea transmitido de forma clara, adecuada y sin distorsión de la información facilitando una comunicación de doble vía para permitir acceder a la necesaria retroalimentación, consolidando así un ciclo en el que el receptor también está involucrado siendo también emisor en algún momento del proceso (mediante sus respuestas), lo que facilita que haya aclaraciones, se resuelvan dudas y especialmente que se clarifique el sentido real del mensaje.

Por otro lado, desde el punto de vista de Griffin & Van Fleet, (2016) la comunicación es una competencia con contenido técnico y emocional, aunque se ha prestado demasiada atención a la comunicación técnica, es importante tener en cuenta el contenido emocional que muchas veces es más relevante, en consecuencia, los directivos docentes y docentes deben conocer y manejar de manera adecuada los distintos tipos de comunicación que se presentan comúnmente en las instituciones educativas, de modo que, si desean dominar las habilidades para la comunicación es preciso que comprendan todos los aspectos que se ven involucrados en el proceso comunicativo, el sentir, el ser, el parecer, el entorno, son aspectos importantes en la comunicación ya que con un gesto un directivo puede ganar la atención y compromiso de los colaboradores o puede generar antipatía con las pautas de trabajo, desmotivación y bajo compromiso con las metas institucionales, a su vez si permite la retroalimentación y las aclaraciones necesarias para que su mensaje sea lo más cercano posible a lo que quiere dar a entender y si su forma de expresarlo es la adecuada logrará el compromiso real de los colaboradores y por tanto el mejoramiento de los procesos, evitando la desmotivación que tanto daño le hace a los procesos de mejoramiento, ya que un equipo de trabajo poco comprometido o desmotivado

termina afectando todos los procesos y al final del ejercicio tratándose de las instituciones educativas afectando la calidad de la educación que se ofrece a los estudiantes.

En esa misma línea, Robbins & Judge, (2015) señalan que comunicar es un proceso de motivación, control, información y expresión en las organizaciones, que puede darse de manera formal o informal, la comunicación formal estaría dada por los canales establecidos por la institución y los canales informales que son los que surgen de manera espontánea entre los colaboradores, a su vez, que puede darse de manera descendente, ascendente o lateral, descendente cuando fluye de los directivos hacia los colaboradores y se usa para organizar las metas de trabajo, será efectiva en la medida en que los directivos expliquen las razones de sus decisiones con claridad y fluidez, además, la comunicación ascendente es la de los colaboradores hacia los directivos para retroalimentarlos y para informarlos sobre el estado de las metas asignadas, para que sea efectiva se recomienda que sea clara y concreta, por último, la comunicación lateral es la que se da entre los miembros de un equipo de trabajo que se encuentran en el mismo nivel jerárquico, para que sea efectiva los autores recomiendan que los directivos deben facilitar espacios de comunicación lateral para que la transferencia de la información sea eficiente y exacta.

Hay que añadir que la comunicación interpersonal puede darse de forma oral o escrita, la primera se puede dar, de acuerdo con Griffin & Van Fleet, (2016) en “las conversaciones, las discusiones de grupo, las llamadas telefónicas y otras situaciones en las cuales los individuos usan la palabra hablada para expresar el significado” (pág. 245), esta forma de comunicación, permite una retroalimentación de carácter inmediato y adicionalmente involucra la comunicación gestual permitiendo la realización de preguntas para aclarar el mensaje, sin embargo como lo expresan Robbins & Judge, (2015) tiene la

desventaja de sufrir de distorsión cuando debe pasar por varias personas, aunque en términos de efectividad consideran que es la mejor forma de comunicarse con los colaboradores ya que, facilita que se realicen preguntas, que se aclaren las posibles dudas que puedan surgir frente al mensaje, por ello, en las instituciones educativas es una herramienta de intercambio de saberes que se da en las reuniones de los diferentes órganos de la institución, consejos, comités, entrega de informes, reuniones de padres, etc. Son espacios que si se manejan de manera adecuada pueden enriquecer el trabajo pedagógico y promover vínculos que faciliten la realización exitosa de todos los procesos institucionales.

Sumado a lo anterior, Robbins & Judge, (2015) también establecen las diferencias entre la comunicación oral, escrita y la comunicación no verbal, en cuanto a la comunicación escrita mencionan que es la que emplea medios escritos, por ejemplo, memorandos, informes, correos electrónicos, mensajes y textos en la web, su desventaja según los autores es que no facilita la retroalimentación, ni el intercambio, sin embargo presenta la ventaja de ser una comunicación que se puede consultar en cualquier momento y en la que se invierte tiempo y planeación para que sea clara, la desventaja estaría en el tiempo que se requiere para realizarla y en la falta de retroalimentación inmediata, es importante recordar que el lenguaje cubre la necesidad de todas las personas de relacionarse y comunicarse con los otros, con él se establecen interacciones y relaciones y es mediante el lenguaje oral que se establecen en primera instancia mediante la palabra, con discursos, discusiones, diálogos e intercambio de ideas, este tipo de comunicación presenta la ventaja de ser inmediato y su desventaja estaría dada por la cantidad de personas por las que circula la información ya que mientras más personas compartan el mensaje oral, existe un mayor riesgo de tergiversación del mismo.

En cuanto a la comunicación no verbal se refiere a un intercambio de comunicación que no usa palabras o que al usarlas tienen un significado más allá de lo que ellas expresan, tal como lo afirman Griffin & Van Fleet, (2016) son el uso de “expresiones faciales, los movimientos corporales, el contacto físico y los gestos” (pág. 251) o en palabras de Robbins & Judge, (2015) “incluye movimientos corporales, las entonaciones o énfasis que se da a las palabras, las expresiones faciales y la distancia física entre emisor y receptor” (pág. 342). Este tipo de comunicación se produce siempre y muchas veces de manera inconsciente, porque, aunque una persona esté callada y quieta, esa misma inmovilidad y silencio están comunicando algo a los demás. De igual forma, el lenguaje no verbal, casi siempre complementa el lenguaje verbal, dándole sentido al expresar sentimientos relacionados con los mensajes verbales que se envían o reciben.

Así también, Griffin & Van Fleet, (2016) plantean que el lenguaje no verbal podría llegar a malinterpretarse por cuanto están inmersos elementos como el estado de ánimo o la carga del inconsciente en el momento de establecer la comunicación lo que termina influyendo en todo el proceso; en lo que respecta a los directores y su proceso de comunicación convergen varias categorías: las palabras que deciden usar para transmitir el mensaje, el entorno en que se emite el mensaje también cumple una función importante en el proceso y finalmente el lenguaje corporal en el que se entrelazan varios aspectos a tener en cuenta, por ejemplo el manejo de las emociones, de los gestos, de la distancia con el interlocutor, el tono de la voz entre otros.

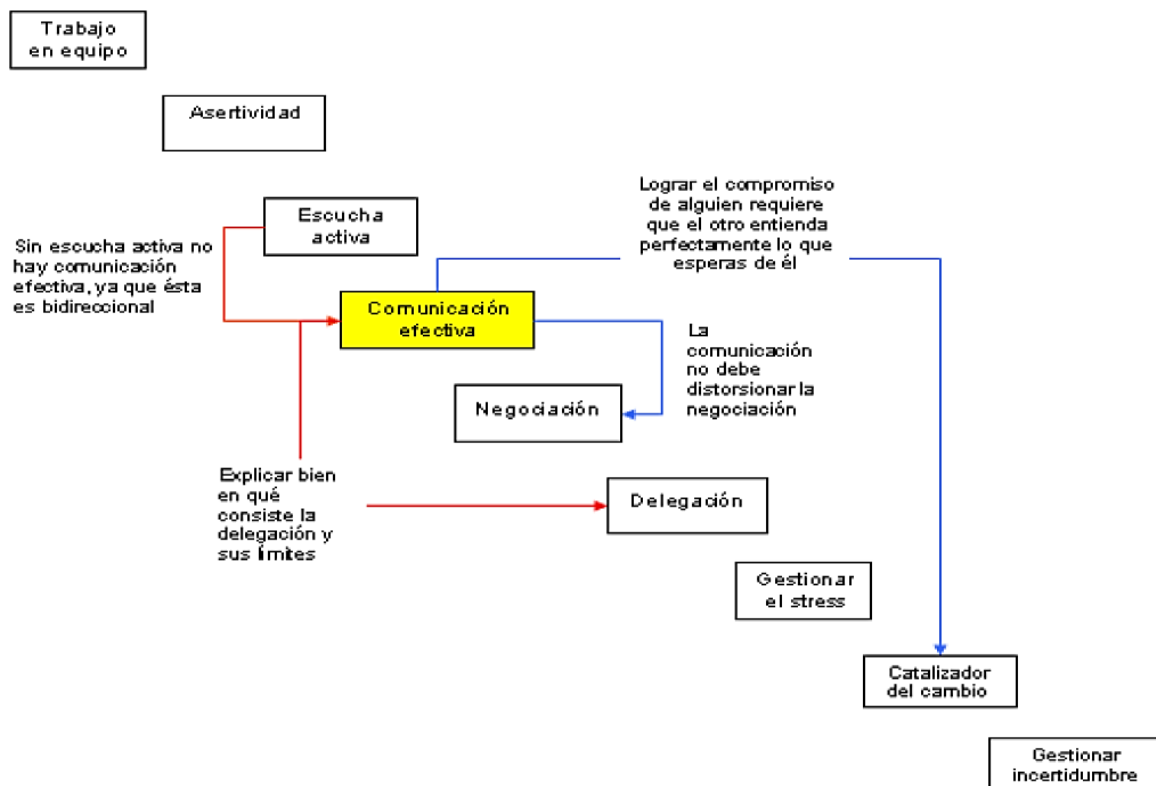
En la misma línea, Robbins & Judge, (2015) agregan que el lenguaje corporal agrega información al mensaje y es importante que tanto el emisor como el receptor estén atentos al lenguaje no verbal, las expresiones faciales, la distancia del interlocutor, la

posición de los brazos son aspectos que también transmiten información, por lo que se puede concluir que tratándose de la comunicación con los colaboradores por parte de los directivos debe verse de manera integral tanto por el emisor como por el receptor, que deben tener en cuenta no solo el contenido del mensaje en sí sino las formas, los gestos, el tono y en general todos los elementos que confluyen en el proceso comunicativo.

Avanzando en el tema de la comunicación efectiva, es importante resaltar las conexiones horizontales existentes entre las competencias ejecutivas y la comunicación efectiva que plantean Belzunce, Danvila del Valle, & Martínez López, (2011):

Gráfica 18

Conexiones horizontales entre las competencias ejecutivas, tomando como referencia la comunicación efectiva



Nota. Guía de competencias emocionales para directivos. Belzunce M., (2011)

(pág. 231).

Según estas conexiones, se puede deducir que, la competencia socioemocional de la comunicación efectiva se desarrolla a través de destrezas y formas de entregar la información que facilitan lograr el propósito de lo que se quiere transmitir. Dentro de la comunicación efectiva el trasmisor y el receptor codifican de manera exitosa el mensaje que se intercambia, lo que no sería posible si no está de por medio la escucha activa que facilita la comprensión con el fin de que no se distorsione la información, lo que facilitará que se logre el entendimiento y por consiguiente el compromiso con las tareas y metas asignadas.

En tal sentido, si se quiere tener una comunicación efectiva se deben usar correctamente los diferentes mecanismos que la integran. Es decir, la comunicación entre personas no se limita simplemente a la capacidad de poder hablar y oír, más allá de esto, como ya se abordó, es importante tomar en consideración otros elementos que la integran, por ejemplo, sin la escucha activa no hay comunicación efectiva, ya que esta es bidireccional.

Además, en lo respecta a la relación de la comunicación con la gestión Griffin & Van Fleet, (2016) refieren que está directamente relacionada con las funciones básicas de la gestión como la planificación, la organización, la dirección, el control y la interdependencia entre las habilidades de comunicación y otras habilidades importantes de la gestión como el diagnóstico, la conceptualización, manejo del tiempo y las habilidades interpersonales. Para los autores, analizar el entorno, integrar la planificación de períodos de tiempo y tomar decisiones requiere comunicación, así como la delegación, la coordinación, el cambio y el desarrollo organizativo, por lo que el diseño de sistemas de recompensas e interactuar con los colaboradores, se convierte en una herramienta de transformación, para la que es

importante establecer estándares, evaluar el desempeño y tomar medidas correctivas como parte del seguimiento que debe hacerse. Es decir que la comunicación está inmersa en todos los escenarios de dirección y gestión, por lo que se hace evidente que para que sea efectiva se debe diagnosticar, cualificar, planificar e integrar de manera transversal en todos los procesos de las instituciones educativas, es decir que la preparación es una parte importante del éxito en la formulación de procesos de cambio en lo que se requiera el compromiso y la motivación de todos.

Así mismo, Bisquerra Alzina, (2003) propone practicar, como parte de la inteligencia interpersonal, la comunicación receptiva y la comunicación expresiva, entendiendo la primera como “la capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión” (pág. 25). Lo que brinda todavía más elementos que dan fuerza a la importancia de trabajar en la construcción de buenas relaciones, que estén enmarcadas en el respeto y la consideración por el otro, aún más tratándose de escenarios académicos y de formación como en el que se desarrolla la presente investigación. En cuanto a la comunicación receptiva expresa el autor que es “la capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos” (pág. 25), lo que muestra que el proceso de comunicación, como ya se ha expresado, se enriquece no solo del intercambio, sino de la forma como este se lleva a cabo ya que lo gestual cumple también una función en el proceso.

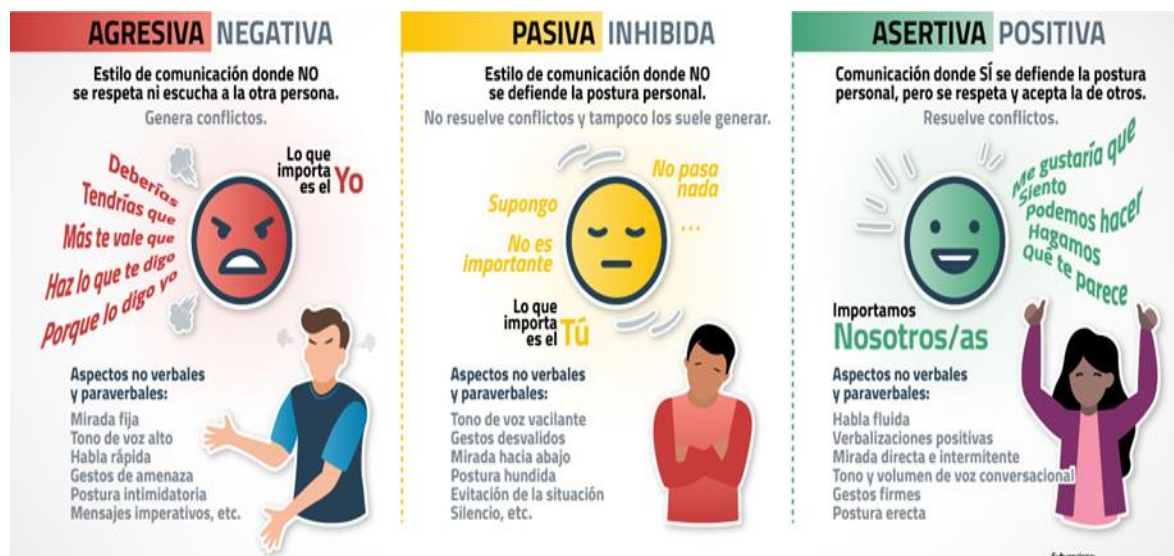
Por otro lado, es importante considerar que, a lo largo de la vida, las personas aprenden a comunicarse de manera determinada según la educación recibida, las

características de personalidad y las experiencias vividas. A esta forma de comunicarse se le llama estilo comunicativo. Siguiendo a Gómez Gras & van-der Hofstad, (2006), el estilo comunicativo conlleva la interacción entre el lenguaje verbal y no verbal, así como la forma en que se interpreta y se transmite el mensaje en determinado contexto y desde la perspectiva personal de quién transmite. Por consiguiente, se concluye que el estilo comunicativo es una construcción de cada individuo acorde con su formación.

Según Gómez Gras & van-der Hofstad, (2006), existen tres estilos comunicativos básicos: agresivo, pasivo y asertivo, algunas características de estos se pueden evidenciar en la siguiente Gráfica:

Gráfica 19

Estilos de comunicación



Nota. Tipos de comunicación. (UNAF. Unión de asociaciones familiares).

Información que concuerda con la que plantean los autores:

Comunicación Agresiva: Se manifiesta en las personas que no reparan en atropellar a los demás con el fin de lograr sus objetivos, manifiestan comportamientos

inadecuados. Comunicación Pasiva: Se manifiesta en las personas que por lo general tienen baja autoestima. Comunicación Empática: Implica el manejo equilibrado y pertinente en los mensajes emitidos por las personas en las situaciones más difíciles (pág. 51).

A propósito, Gómez Gras & van-der Hofstad, (2006) también plantean algunas conductas o componentes de acuerdo con cada tipo de comunicación:

Tabla 17

Conductas según los tipos de comunicación

	Asertivo	Pasivo	Agresivo
Conducta no verbal	Expresión facial amistosa Contacto ocular directo Postura erguida Brazos y piernas abiertos Gestos firmes, no amenazantes y abundantes	Mirada hacia abajo Postura hundida Tono vacilante Risa nerviosa Movimientos nerviosos de pies y manos	Mirada fija Gesto de amenaza Postura intimidatoria Signos de tensión Invade el espacio del interlocutor
Conducta verbal	“Pienso que” “Siento que” “Cómo podemos” “Hagamos” Primera persona y nosotros	“Te importaría mucho” “Solo si te viene bien” “Me pregunto si podríamos” “Realmente no es importante”	“Harías mejor” “Ten cuidado” “No sabes” “Debes estar bromeando”
Conducta paraverbal	Volumen y entonación adecuada Habla fluida y clara Tiempo de habla proporcionado	Volumen bajo Habla entrecortada, tartamudeo Emm.Uhmm... Velocidad inadecuada Voz temblorosa	Volumen alto Habla rápida No deja hablar al otro No permite silencios
Descripción	Confianza, autoestima, claridad de sus derechos y los derechos de los demás. Tendencia a la negociación. Se percibe como agradable “Ni manipula, ni se somete” Expresa satisfactoriamente	Preocupación por satisfacer a los demás, poner los derechos de los otros por sobre el propio. Miedo de ofender a los demás. Baja autoestima, baja sensación de autocontrol. Sumiso, retraído, adaptar	Defender sus derechos, faltando el respeto a los otros Agresión, desprecio, dominio. “Ellos se lo buscaron” Percibe un conflicto como combate. Agresión directa o indirecta. Comunicación

		en exceso a los demás. Se percibe inhibido o se malinterpreta	unidireccional. Afecta relaciones interpersonales, emociones, violencia,
--	--	---	--

Nota. Gómez Gras & van-der Hofstad, (2006)

La comunicación cumple la función de mejorar las relaciones interpersonales, de ahí la importancia de realizarla de manera asertiva ya que como se puede evidenciar en la tabla 3, la asertividad garantiza el respeto de los derechos de todos los implicados en el proceso comunicativo generando un ambiente de confianza que facilita la negociación.

Ahora bien, como ya se mencionó, en la comunicación un aspecto que subyace y que es sustancialmente importante es el proceso de retroalimentación que según Cañizares Gil & García de Leaniz Sempere, (2015) “es la oportunidad de dar y recibir información valiosa, que puede ayudar a crecer personal y profesionalmente a las personas” (p. 301) y que sirve para hacer saber a los otros cuáles son los comportamientos aceptados o positivos y por el contrario cuales tienen un impacto negativo y requieren ser cambiados.

Según Cañizares Gil & García de Leaniz Sempere, (2015) la retroalimentación incluye dos componentes uno conceptual que es lo que se observa y otro emocional que corresponde a los sentimientos y/o emociones que provoca la conducta observada.

Las autoras señalan que la crítica constructiva tiene como objetivo fomentar el crecimiento y la mejora, se debe realizar de manera transparente y con la capacidad de expresar la propia opinión sin presentarla como hecho, se deben fundamentar los juicios de manera precisa y con enfoque en el comportamiento de la persona y no en su ser. Según las autoras el apoyo y la motivación para cambiar la actitud se llevan a cabo describiendo la situación, equilibrando el aspecto que se evaluó como una sugerencia de mejora e intentando completar los comentarios con otro aspecto positivo que demuestra confianza en

las habilidades de la persona, son pasos que se pueden dar para dar apoyo y motivación para la mejora de las actitudes de los colaboradores.

2.2.4 La escucha y escucha activa

Para hablar de esta competencia socioemocional es preciso tener en cuenta que, en palabras de Motta Ávila J., (2017): “Antes de hablar, leer y escribir, la biología del ser humano partió de la escucha para sentar las bases del lenguaje y es el acto de la escucha el que determina el acto del habla, de lectura y de escritura” (pág. 152). Y añade que escuchar es un proceso interpretativo que implica un compromiso ético por parte del escuchante con el interlocutor, que requiere que los sujetos dispongan su sentir, su pensar y su actuar en función de la información que se recibe y en como la recibe.

Al respecto, Monsalve Upegui, Franco Velásquez, Monsalve Ríos, Betancur Trujillo, & Ramírez Salazar, (2011) cuando se refieren a la habilidad comunicativa refieren que “hace referencia a la competencia que tiene una persona para expresar sus ideas, sentimientos, necesidades, sueños y deseos por medio del lenguaje oral y escrito. Asimismo, la capacidad para comprender los mensajes que recibe a través de estos códigos” (pág. 193), las habilidades de comunicación también incluyen leer, escuchar, escribir y hablar. Sin embargo, escuchar a veces pierde su verdadero significado, la escucha real permite la comprensión, el análisis y la interpretación de las ideas ya que facilita el intercambio con el interlocutor de manera clara y lo más cercano al verdadero sentido de lo que ha querido expresar.

Esta investigación se centra en fortalecer la habilidad de la escucha para mejorar la comunicación efectiva. Por lo anterior es importante y necesario conceptualizar la habilidad de la escucha.

Para iniciar con la definición de *escucha* es importante identificar algunas diferencias entre oír y escuchar, acorde con El comercial.net, (2023) oír corresponde al fenómeno de la audición que es una parte de orden fisiológico que se relaciona con el área sensorial. En pocas palabras, oír es la percepción de las vibraciones del sonido. Se trata de recibir datos que han sido suministrados por el emisor. Oír es una actividad pasiva, contrario a escuchar que implica la comprensión, participación e interpretación de la información verbal, así como de otras expresiones como el lenguaje corporal y los tonos. Se trata de analizar, comprender y dar sentido a lo que escucha. Da significado al sonido. Y por supuesto, cuando se escucha también se interpreta.

Para Ortiz Crespo, (2007) escuchar es una necesidad social que ayuda a prevenir problemas de comunicación o conflictos. Escuchar puede cerrar brechas y apoyar el mantenimiento de relaciones interpersonales armoniosas. Una de las habilidades más importantes para el éxito académico es escuchar. Escuchar favorece la atención, la concentración, la interpretación, la comprensión y la reflexión, elementos esenciales del proceso educativo.

Al respecto, Cañizares Gil & García de Leaniz Sempere, (2015) exponen que: “saber escuchar no es solo una actitud, es también una aptitud, una habilidad. Tener una aptitud de escucha, es tener en cuenta al otro. Escuchar significa poner atención para oír, querer comprender, centrarse en el otro.” (pág. 258). Lo que implica una serie de actos que dependen de la habilidad del receptor del mensaje con el fin de ir más allá de la expresión verbal del interlocutor y abrirse a la posibilidad de ver en el otro su realidad para realizar una interpretación del mensaje que sea apegada a lo que realmente se está queriendo transmitir, es decir poner todo el ser a comprender de la manera más neutra posible la

realidad de la otra persona. La auténtica escucha va más allá de las palabras abre todos los sentidos para recibir la información suficiente que ayude a su comprensión, en palabras de Torralba Roselló, (2009) “la escucha es un acto de atención hacia el otro, de respeto a su persona, de abertura a su mundo” (pág. 29)

En el mismo sentido, Cañizares Gil & García de Leaniz Sempere, (2015) refieren que la escucha va más allá de la simple capacidad fisiológica de solo oír, puesto que están inmersos otros elementos como la mirada, el cuerpo, el tono y hasta la respiración, la escucha requiere de un compromiso que implica un esfuerzo para que la persona a la que se está escuchando se sienta respetada, acogida y que se logre una verdadera conexión emocional, en la que no interfieran los pensamientos y se pueda centrar en lo que realmente necesita el otro, usando la comunicación no verbal de manera consciente. En palabras de Torralba Roselló, (2009) “escuchar bien significa saber discernir, separar correctamente los elementos que integran el mensaje del otro” (pág. 39)

Además, la escucha puede presentar varios niveles, según Urbano, (2018) quien expresa que a pesar de buscar establecer canales de comunicación eficaces es posible que no se logre el nivel adecuado de escucha y por ende en una conversación, en el primer nivel, el receptor simplemente no presta atención, oye pero no decodifica la información, se finge que se presta atención, en el siguiente nivel el receptor escucha pero le surgen ideas que no le permiten realmente interpretar a su interlocutor ya que escucha su propia voz interna, solo lo que se quiere escuchar acorde con sus propios juicios, finalmente en el tercer nivel se hace un esfuerzo consciente por escuchar al otro, el autor plantea dos escenarios en este nivel, en primer lugar la escucha activa que se centra en los datos y hechos puntuales que permiten conocer y entender el mensaje e interactuar con el

interlocutor mostrando interés y en segundo lugar la escucha empática que es el nivel máximo gracias a que además de estar concentrado en el mensaje, entenderlo y comprenderlo se tiene en cuenta la carga emocional que acompaña al mensaje, en las instituciones educativas se manejan grandes cargas emocionales debido a las diferentes interacciones que se dan, estudiantes, docentes, padres, directivos, familias, por lo que se hace necesario que docentes y directivos docentes tengan las herramientas que les permitan comunicarse de manera efectiva con todos los miembros de la comunidad educativa para mejorar las interacciones y en general el clima escolar y laboral.

En ese orden de ideas, en la escucha activa, el oyente prioriza el mensaje que escucha y al mismo tiempo desarrolla la capacidad de procesar la información recibida para intercambiar pensamientos y sentimientos con el emisor, evitar lagunas en la comunicación y generar resultados positivos.

Para este proyecto de investigación se tendrá en cuenta la escucha activa, siendo necesario citar algunos aportes de diferentes autores. Al respecto Ortiz Crespo, (2007) en su libro Aprender a Escuchar refiere que este tipo de escucha requiere de atención hacia lo que la persona expresa, verla a los ojos, entender el mensaje, contextualizarlo y poder responder correctamente, en consecuencia, la **escucha activa**, consiste en concentrarse completamente en el mensaje y en quien transmite el mensaje, es comprender, analizar y entender el punto de vista del interlocutor con todo lo que ello implica, de acuerdo con Ortiz Crespo, (2007) “la escucha activa es aquella que representa un esfuerzo físico y mental para obtener con atención la totalidad del mensaje, interpretando el significado correcto del mismo, a través del comunicado verbal, el tono de la voz y el lenguaje corporal” lo que ratifica que el acto de escuchar se compone de diferentes elementos

necesarios para garantizar su efectividad y agrega: “significa escuchar con atención y concentración, centrar toda nuestra energía en las palabras e ideas del comunicado, entender el mensaje y demostrarle a nuestro interlocutor que se siente bien interpretado” (pág. 13).

Es decir que en el nivel de escucha activa el receptor no es un sujeto pasivo sino un agente en el proceso comunicativo que se esfuerza y se compromete con su interlocutor para desentrañar, libre de prejuicios y de ego, el sentir de lo que expresa quien emite el mensaje en toda su integralidad desde lo emocional y lo racional, como afirma Ortiz Crespo, (2007) “La escucha activa demanda que nos introduzcamos en la mente de quien nos habla e interpretemos el mensaje desde su punto de vista. Centramos toda la atención en captar y comprender el comunicado, pensamientos y emociones de nuestro interlocutor” (pág. 13), es decir que es un acto que requiere del compromiso de quien escucha para lograr desentrañar el real significado del mensaje.

Por su parte, para Goleman, (1999) la escucha es un arte fundamental en todos los escenarios laborales que requiere de demostrar a la otra persona la disposición hacia la comunicación, yendo más allá de lo que se dice, asegurando que hay comprensión del mensaje, y lo refuerza Goleman, (2007) cuando expresa que equivale a escuchar y entender la comunicación desde el punto de vista de la persona que habla, de manera que se entienda lo que la otra persona está expresando no solo con el habla sino también con los pensamientos y las ideas de lo que está diciendo, asumiendo su punto de vista por encima del propio. Esta habilidad necesita también de la empatía, que es uno de los elementos más importantes de la inteligencia emocional y que como ya se mencionó, subyace al proceso de la escucha activa para captar el mensaje y los sentimientos, valores, necesidades y

emociones que lo componen, es decir se requiere de una actitud mental y emocional muy específica en el que escucha que no es habitual, por lo que se hace necesario entrenarla, especialmente para las personas que lideran equipos de trabajo. Se destaca la necesidad de comprender primero, lo que supone un cambio cuando se habla y se escucha para contestar y no para comprender, Covey, (2003) citado por Belzunce, Danvila del Valle, & Martínez López, (2011), es decir que la escucha activa consiste en una forma de comunicación que demuestra al hablante que el oyente le ha entendido.

2.2.5 Asertividad

2.2.5.1 La conducta asertiva

Para hablar de conducta asertiva es importante referirse a la palabra asertividad, que proviene del inglés *assertivity*, termino frecuentemente usado en el mundo empresarial y de la psicología y que según, Goleman, (2007) “consiste en expresar los sentimientos directamente, algo muy diferente a la pasividad o agresividad” (pág. 289), para Castanyer & Ortega, (2013) es “la habilidad para lograr relacionarte bien con los que nos rodean, sintiéndonos respetados y respetando a los demás” (pág. 46) a lo que agrega que la asertividad comprende una serie de conductas como la capacidad de expresar que existe un problema en el instante cuando surge, explicando de manera sucinta sus razones y respetando el punto de vista del otro, buscar acuerdos y no victorias, expresar peticiones de manera firme y respetuosa, expresar sus propias emociones positivas o negativas respetando no solo a los demás sino a sí mismo, finalmente, ser capaz de decir no y saber poner límites. Como se puede evidenciar son actitudes que harán que las relaciones en las instituciones educativas fluyan de manera positiva por cuanto están enmarcadas en el

respeto de los involucrados, permitiendo que se desarrolle un clima de confianza en el que las personas se sientan escuchadas y valoradas.

Por su parte, Calua Cueva, Delgado Hernández, & López Regalado, (2021) expresan que el vocablo asertividad fue usado por primera vez por el doctor en psicología Wolpe J. (1977) quien en sus estudios relacionados a las conductas sociales de las personas lo utilizó como una técnica en tratamientos afines al comportamiento de sus pacientes, definiéndola como “la expresión adecuada dirigida hacia otra persona de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad” (p. 96). Años después los psicólogos y educadores Alberti & Emmons, (2017) en la misma línea, establecieron dentro de los principios para la práctica del entrenamiento asertivo, formular sentimientos, opiniones, posturas o deseos de una manera honesta y firme respetándose a sí mismo y respetando a las otras personas, para los autores la conducta asertiva “se diferencia de la conducta agresiva en que ésta, mientras expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de una persona, no respeta estas características en los otros” (p. 368) lo que muestra que la asertividad siempre llevará implícito el reconocimiento no solo del otro, sino de la propia persona que se está expresando como sujeto de derechos digno de ser respetado y de ser tratado con empatía, asunto sustancial en las relaciones laborales de las instituciones educativas.

Además, Gago (2017) citado en Quiñonez Fuentes & Moyano Arcos, (2019) refiere que la asertividad está ligada a la conducta de las personas y entrenarla ayuda a mejorar las relaciones con el entorno y a desarrollar habilidades sociales, además para los autores, la asertividad permite la formación en pensamiento crítico, tolerancia y la capacidad de defender los puntos de vista, logrando una mayor confianza en sí mismo que

le permiten desenvolverse profesionalmente y como individuo, lo que refuerza la importancia de comunicarse asertivamente.

Dimensiones de la conducta asertiva

Cuando se trata de analizar los elementos que conforman una conducta asertiva Alberti & Emmons, (2017) proponen cuatro dimensiones: a) La capacidad de decir NO b) La capacidad de pedir favores o hacer peticiones c) La capacidad de expresar sentimientos positivos y negativos d) La capacidad de iniciar, continuar y terminar conversaciones generales, lo que también es referenciado en García Grau, y otros, (2019) como derechos asertivos, que engloba lo que corresponde a esos derechos que muy pocas veces se usan por cuanto las personas se sienten culpables, el derecho a decir no, o el derecho a decir no lo sé, el derecho a equivocarse y a hacerse responsable de las equivocaciones sin sentimiento de culpa, el derecho a respetarse a sí mismo y a poner en primer lugar las propias necesidades, derecho a expresar sentimientos y pensamientos, derecho a exigir por los derechos propios, derecho a no solucionar las necesidades de los demás y a comportarse acorde con los propios deseos y necesidades siempre que no se vulneren los derechos de los otros.

Adicionalmente, Br. Olivera Espina, (2017) propone las siguientes tres dimensiones:

Asertividad positiva, que consiste en la expresión de sentimientos de amor, afecto, admiración; aprobación y estar de acuerdo. Asertividad negativa, que incluye las expresiones de sentimientos justificados de ira, desacuerdo, insatisfacción y aburrimiento. Autonegación, que incluye un excesivo disculparse, excesiva ansiedad interpersonal y exagerado interés por los sentimientos de los otros.

(pág. 41)

En conclusión, la asertividad se compone de diversos elementos que permiten que la comunicación interpersonal fluya de manera positiva, en primer lugar, la capacidad de expresar las ideas y sentimientos de forma clara y firme, sin violentar los derechos de las otras personas, adicionalmente es una capacidad que se puede entrenar y en la que se debe entender que confluyen varios derechos que tienen las personas, como ya se mencionó, por ejemplo, derecho a decir no, derecho a pensar primero en las propias necesidades o a cometer errores lo que por supuesto implica que el respeto por los derechos de los demás no se vea afectado, en el caso de las relaciones que convergen en las instituciones educativas y en especial a las que se dan entre docentes y directivos docentes es fundamental trabajar en la asertividad, para que todos puedan expresar sus pensamientos, sentimientos y emociones sin miedo a sentirse juzgados o irrespetados ya que precisamente al establecer la comunicación asertiva una parte fundamental es expresarse sin irrespetar ni violentar los derechos de los demás.

2.2.5.2 La asertividad como competencia socioemocional

Si bien, los apartados anteriores permiten aclarar que la asertividad no es un «rasgo» de las personas, ya que se debe formar, adicionalmente se debe tener en cuenta que el individuo no es «asertivo» o «no asertivo», sino que un individuo se comporta asertivamente o no-asertivamente en una variedad de situaciones, lo que significa que puede entenderse como una habilidad social susceptible de aprenderse, entrenarse y mejorarse, según lo expuesto por Goroskieta Solano, (s.f.) es una “conducta que es considerada positiva y funcional. El comportamiento asertivo es aquel que implica la expresión directa de los propios sentimientos, necesidades, derechos legítimos u opiniones

que no amenazan, castigan ni violan los derechos de los demás. (pág. 108), para la autora es importante atender las habilidades como la autenticidad que implica que se expresan las ideas de manera real, la aceptación de la otra persona tal como es, sin prejuicios y la empatía ejercida sin descalificaciones, ni actitud de mando encaminada a resolver el problema del otro sino ayudarlo a encontrar por sí mismo la solución, no se trata de imponer la postura propia sino de dar al interlocutor la posibilidad de encontrar su propio camino a la solución mediante el respeto y el acompañamiento empático, lo que permitirá entablar relaciones transparentes, respetuosas y significativas que lleven a crear verdaderas redes de apoyo tan necesarias para establecer una comunicación efectiva y así mismo un entorno laboral positivo.

Por lo que, según Goroskieta Solano, (s.f.) son muchos los beneficios que subyacen a la conducta asertiva, por cuanto se establece una comunicación clara, libre de manipulaciones y con una gratificación por la generación de confianza y de relaciones más íntimas y significativas, aspecto que es respaldado por Alonso Puig, (2008) quién afirma que la forma adecuada de comunicarnos favorece la salud, la creatividad y la creación de verdaderos lazos emocionales, y agrega a la reflexión “ las relaciones con el otro son claves en nuestra vida, porque el ser humano es un ser en relación, y por eso cualquier orientación que nos ayude a mejorar nuestra forma de interactuar con los demás va a tener un gran impacto en sus vidas y en las nuestras” (pág. 95).

Por otro lado, algunos autores consideran que asertividad y habilidades sociales son términos similares. Pero es importante tener en cuenta que la asertividad es solo una parte de las habilidades sociales, como ya se ha mencionado, es aquella que reúne las conductas y pensamientos que permiten defender los derechos de cada uno sin agredir ni ser agredido.

Como se podrá analizar en el análisis en las próximas líneas sobre las diferentes concepciones sobre el término: en primer lugar, Van-der Hofstadt Roman & Gómez Gras, (2013) abordan la asertividad como la capacidad de una persona para expresarse de manera respetuosa y gestionando adecuadamente sus emociones, dando a conocer su punto de vista y atendiendo al punto de vista del otro desde una conciencia empática.

Así mismo, Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, (2007) no solo definen las competencias sociales, como “la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas” (pág. 72), sino que también, proponen una clasificación de estas, en donde definen la asertividad como:

La capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos; decir “no” claramente y mantenerlo; hacer frente a la presión de grupo y evitar situaciones en las cuales uno puede verse coaccionado; demorar actuar o tomar decisiones en estas circunstancias de presión hasta sentirse adecuadamente preparado, etc. (pág. 73)

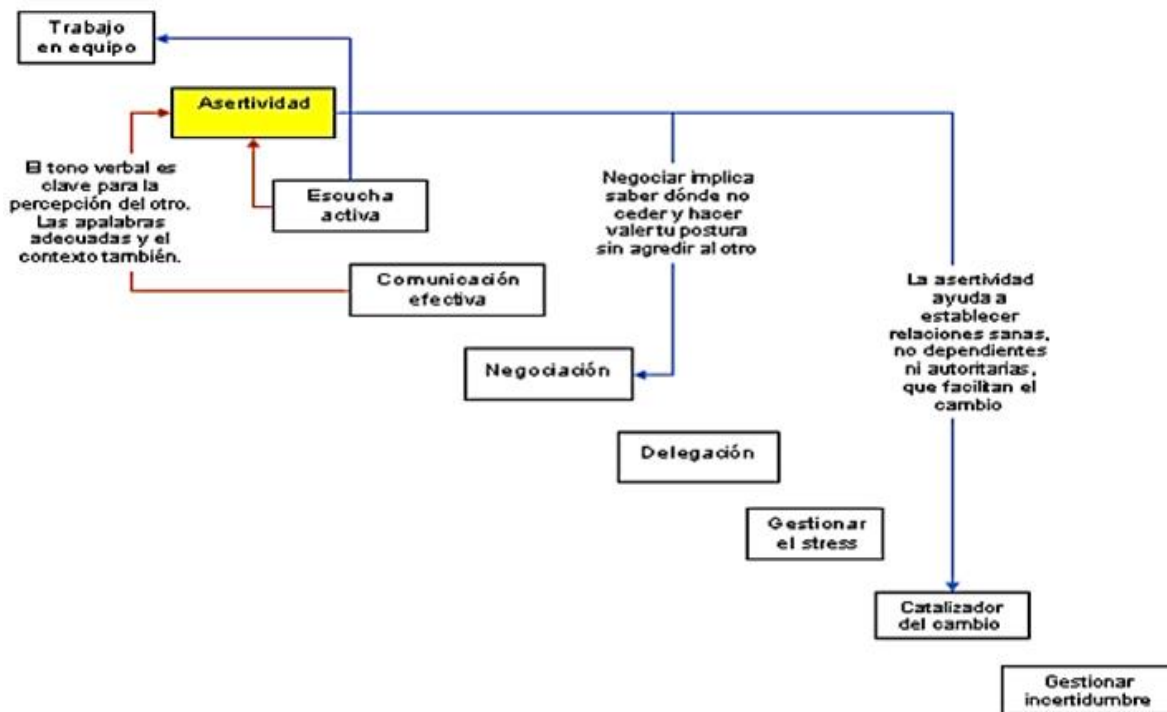
En el ámbito laboral, Belzunce, Danvila del Valle, & Martínez López, (2011) la definen como un estilo de comunicación del líder que se caracteriza por ser directo, claro y que guarda equilibrio para defender su postura y sus convicciones, siendo respetuoso de sus colaboradores. Para los autores la asertividad es una de las competencias emocionales más difíciles de dominar, su práctica implica un delicado equilibrio entre la subordinación a las decisiones de superiores y los propios intereses del subordinado. Es una competencia casi imposible de ejercer por personas sin un sólido autoestima, autodominio y estilo emocional, ya que implica en muchos casos un enfrentamiento con un superior o colaborador. Pero si por el contrario no se ejerce, se priva a la institución o empresa de la autocrítica, de

retroalimentación constructiva y de aprovechar todos los talentos, en ese caso los colaboradores funcionarían como subordinados, sin capacidad de desarrollarse, sin voz ni capacidad de opinar y los directivos líderes se acostumbrarían a influir mediante la imposición con resultados solo a corto plazo. Sin asertividad no hay tampoco compromiso ni responsabilidad real, lo que termina afectando a la organización ya que no se permiten espacios transparentes de intercambio de ideas y de una retroalimentación que permita superar las dificultades, si lo aterrizamos al escenario escolar se evidenciarán docentes poco comprometidos, desmotivados que trabajan de manera automática y sin ningún tipo de inspiración para innovar o para mejorar sus prácticas, lo que por obvias razones incidirá en su desempeño afectando la calidad de la educación que se brinda a los estudiantes.

Sumado a lo anterior, Belzunce, Danvila del Valle, & Martínez López, (2011), refieren tres estilos de liderazgo: asertivo, pasivo y agresivo, los cuales están directamente relacionados con los tipos de comunicación propuestos por Van-der Hofstadt Roman & Gómez Gras, (2013), en primer lugar está el estilo agresivo en el que se trata a los colaboradores como objetos que sirven para lograr los objetivos, se ejerce con autoridad dominante que considera que siempre tiene la razón, es un estilo orientado a la tarea, tajante y demandante. En segundo lugar acorde con lo referido por los autores está la dirección pasiva que se caracteriza por evadir la toma de decisiones, desconfía de sí mismo y de los demás, mantiene una actitud negativa, depresiva y de duda, finalmente está la dirección asertiva que se caracteriza por ejercer un liderazgo que busca lo mejor de los colaboradores, es activo y no reactivo, amable, no juzga, se hace responsable de su comportamiento y decisiones, tiene un pensamiento flexible frente a las situaciones que se le presentan, es un liderazgo positivo que expresa lo que piensa y siente sin sentimientos de culpa, es una

persona confiable, lo que engloba varios de los elementos que se han abordado hasta ahora y que evidencia la importancia de este tipo de liderazgo en las instituciones educativas.

Por otro lado, en lo que respecta a las conexiones que subyacen entre algunas competencias ejecutivas directamente relacionadas con la asertividad, surge en primera instancia la repercusión de la comunicación efectiva a través de un tono verbal clave para la percepción del otro, las palabras adecuadas y el contexto. Así mismo, la estrecha relación entre la escucha activa y la asertividad y cómo la asertividad ayuda a establecer relaciones sanas, no dependientes, no autoritarias y que faciliten el cambio (Belzunce, Danvila del Valle, & Martínez López, 2011)



Gráfica 20

Conexiones horizontales entre las competencias ejecutivas, tomando como referencia la asertividad

Nota. Guía de competencias emocionales para directivos. (Belzunce & otros, 2013, pág.142).

En consecuencia, la asertividad implica tanto actitudes y comportamientos, su correcta práctica exige, como ya se ha mencionado, ser capaces de expresar los pensamientos, sentimientos, emociones y decisiones de manera firme, respetándose a sí mismo y a los demás, es decir que las personas asertivas no permiten que los demás decidan por ellos, y también respetan ese derecho en los otros, el directivo docente debe buscar formarse en asertividad para construir relaciones de confianza, sanas y honestas que motiven e inspiren a los docentes, quienes se sentirán respetados, escuchados y valorados como resultado de la comunicación asertiva en el entorno laboral de las instituciones educativas, lo que se traducirá en beneficios para todos.

Capítulo 3: Diseño Metodológico

Para esta investigación se tuvieron en cuenta una serie de pautas con el fin de configurar una metodología adecuada que permitiera abordar el objeto de estudio de la manera más eficaz posible. Para esto, se trabajó desde un enfoque de la Investigación Acción, en adelante (IA), por medio de la recolección, el análisis y la vinculación de datos cualitativos dentro del mismo estudio.

3.1 Metodología

Esta investigación busca comprender los fenómenos de interacción social en el entorno laboral y académico de una institución educativa para llegar a la construcción de significados, con el fin de generar una descripción de la incidencia de las debilidades en la escucha activa y la asertividad en las dinámicas de relación y comunicación entre docentes y directivos docentes.

3.1.1 Enfoque investigativo

Dentro del amplio espectro de enfoques en la investigación social se opta por la (IA) que es una metodología que se desarrolla en diferentes ciclos, cada uno conformado por fases y que permite transformar la comunicación, estilos y formas, desde la reflexión crítica del docente, acorde con Elliott, (1993) “la IA se dirige a los problemas prácticos que los profesionales experimentan como tales y a las estrategias que pueden implementar para solucionarlos” (pág. 66), en el mismo sentido, para Latorre, (2005) la investigación acción

“es una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (pág. 24) lo que refuerza la idea de la pertinencia de la investigación acción para el escenario educativo en el que los docentes son protagonistas de las transformaciones de su práctica a partir de la reflexión que busca analizar y comprender la realidad para lograr el mejoramiento continuo, por cuanto, según Hernández Sampieri & Mendoza Torres, (2018) su finalidad es “comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad vinculadas a un ambiente (grupo, programa, organización o comunidad)” (pág. 552), es un diseño de investigación que no se da en un solo acto ya que es así como la realidad que es dinámica y cambiante lo que supone para los docentes un reto y un compromiso permanente no solo con la transformación y mejoramiento de sus prácticas sino también de su propia actualización, cualificación y mejoramiento personal y profesional.

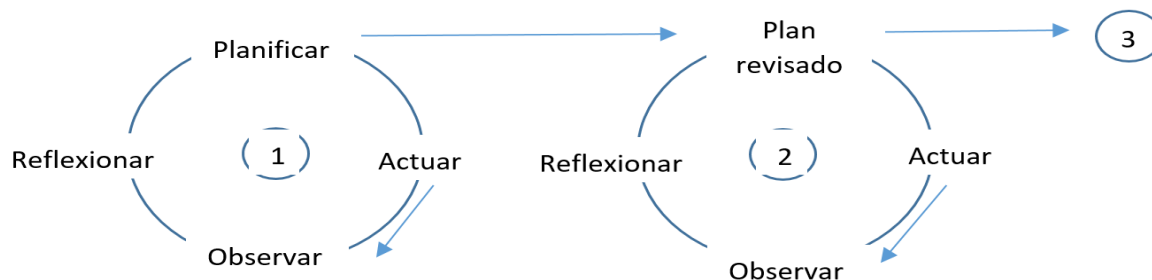
En palabras de Latorre, (2005) la investigación acción implica acción transformadora y se lleva a cabo con la participación de personas que a su vez estudian sus propias acciones para describirlas, comprenderlas, explicarlas y transformarlas a través de la reflexión, a pesar de las dificultades que puedan surgir, como la resistencia al cambio, la falta de tiempo o la dificultad de comunicación que altera el trabajo en equipo, es por ello que la IA se comprende de varios ciclos que permiten realizar un proceso de mejoramiento escalonado que permite lograr avances superando los obstáculos que siempre existirán en la instituciones educativas.

A modo de síntesis, la investigación-acción es una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar (véase Gráfica 8). La espiral de ciclos es el procedimiento base para mejorar la práctica.

Desde la perspectiva de esta metodología no basta con un ciclo, ya que para conseguir mejoras es importante plantear el ciclo siguiente realimentando con ideas que lo mejoren a partir de la reflexión de los implicados que son los que conocen y vivencian el contexto, en el presente caso los docentes y directivos docentes que han participado en las encuestas y los cuestionarios para brindar información que será sustancial para el logro de los objetivos propuestos.

Gráfica 21

Espiral de ciclo Investigación- Acción



Nota. Latorre (2005, pág. 32)

Como se puede evidenciar en la gráfica 8, en la IA se dan varias etapas que suponen la capacidad de los interesados de realizar un diagnóstico de la realidad en la que están inmersos, para planificar el camino de la transformación y superar las problemáticas de su contexto y de esa manera incidir en este, con el objetivo de mejorar, en el siguiente paso se observa el efecto de las acciones propuestas, para de esa manera mediante la reflexión concluir cuales son las estrategias que se requieren para seguir mejorando, el continuar trabajando en los ciclos le permitirá al docente investigador seguir con el proceso de mejoramiento continuo, en ello radica la importancia de la reflexión de la práctica para mejorarla.

Con relación al tema, Sandín 2003, citado por Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, (2016), señala que la IA propone “propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia del proceso y su participación en la transformación” (pág. 552). Los autores enuncian tres fases principales: observar, pensar y actuar, esto de manera cíclica para alcanzar la mejora en el proceso. Al respecto, Restrepo Gómez, (2004) propone la IA como una construcción de conocimiento pedagógico a partir de la aplicación por parte de los docentes de conocimientos teóricos a diferentes áreas del conocimiento acerca de la dinámica escolar, tanto en la implementación como en la búsqueda de transformación del contexto, combinando el conocimiento fundamental con el proceso de enseñanza, es decir que del análisis del quehacer pedagógico se construyen las transformaciones que el contexto educativo requiere con el liderazgo de los docentes que son quienes están inmersos en dicha realidad.

En ese mismo sentido, Yuni & Ariel Urbano, (2006) señalan la IA como un modelo de compromiso con la transformación social, el cual se apoya desde un conocimiento previo y requiere el valor adicional desde la perspectiva y experiencia del docente en el momento de intervenir con el proceso de cambio. Así mismo, Suárez Pazos, (2002) se refiere a la IA como la forma de estudiar una situación educativa para mejorarla. Esta metodología, es vista como una herramienta que desde el conocimiento está dirigida hacia el cambio en la educación, que desde una postura socio crítica con enfoque dinámico interactúa con la realidad que está en permanente cambio, construcción y deconstrucción por parte de los actores que confluyen en ella.

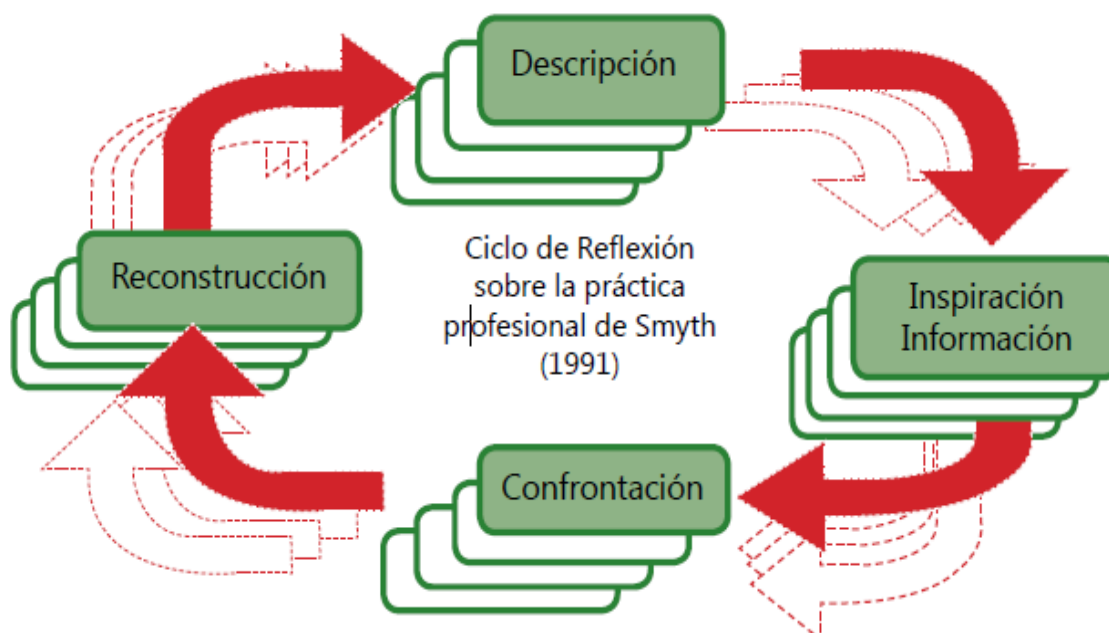
Por su parte, Smyth, (1991) propone un modelo para llevar a cabo procesos de reflexión y formación continua, el cual consta de 4 fases o etapas, que se detallan en la

gráfica 9, para este autor, el proceso reflexivo desarrollado a partir de la IA, surge desde la necesidad de generar cambios positivos en las escuelas, pero desde sus bases, es decir, desde la percepción de un problema profesional realizado por el profesor. Por tanto, en cada una de las fases, la actuación del docente es fundamental.

En este trabajo se describe un ciclo de reflexión desde la perspectiva del investigador-formador, como se puede apreciar en la siguiente figura:

Gráfica 22

Ciclo de reflexión sobre la práctica profesional de Smyth (1991)



Nota. Evans Risco, (2010) (pág. 12)

El ciclo de reflexión de Smyth (1991), está compuesto de cuatro fases o etapas: descripción, inspiración, confrontación y reformulación. A continuación, se muestran los componentes de estas etapas, enfatizando en los aspectos relativos a la reflexión:

Descripción

Un primer requisito para la actitud reflexiva es percibir las problemáticas de la práctica docente, describir los problemas que surgen en el contexto educativo y que pueden mejorarse desde la perspectiva de la práctica pedagógica, para lo cual es de utilidad ser capaz de “describir nuestras prácticas y (a) utilizar dichas descripciones como base para posteriores debates y desarrollos” Smyth, (1991), (p. 282).

Inspiración o Información

No basta con describir las situaciones problémicas. Una vez que la investigación haya sido claramente identificada y descrita, se debe avanzar a un segundo estadio, el de la información para dar sustento teórico al proceso. En palabras de Smyth (1991), busca encontrar “¿cuál es el sentido de ...?” (p. 282). El objetivo de esta fase es aclarar las creencias propias sobre “leyes universales que rigen la” (p. 282). Esto se traduce en alimentar el marco teórico que mueve o inspira la acción dando contexto teórico al problema profesional.

Confrontación

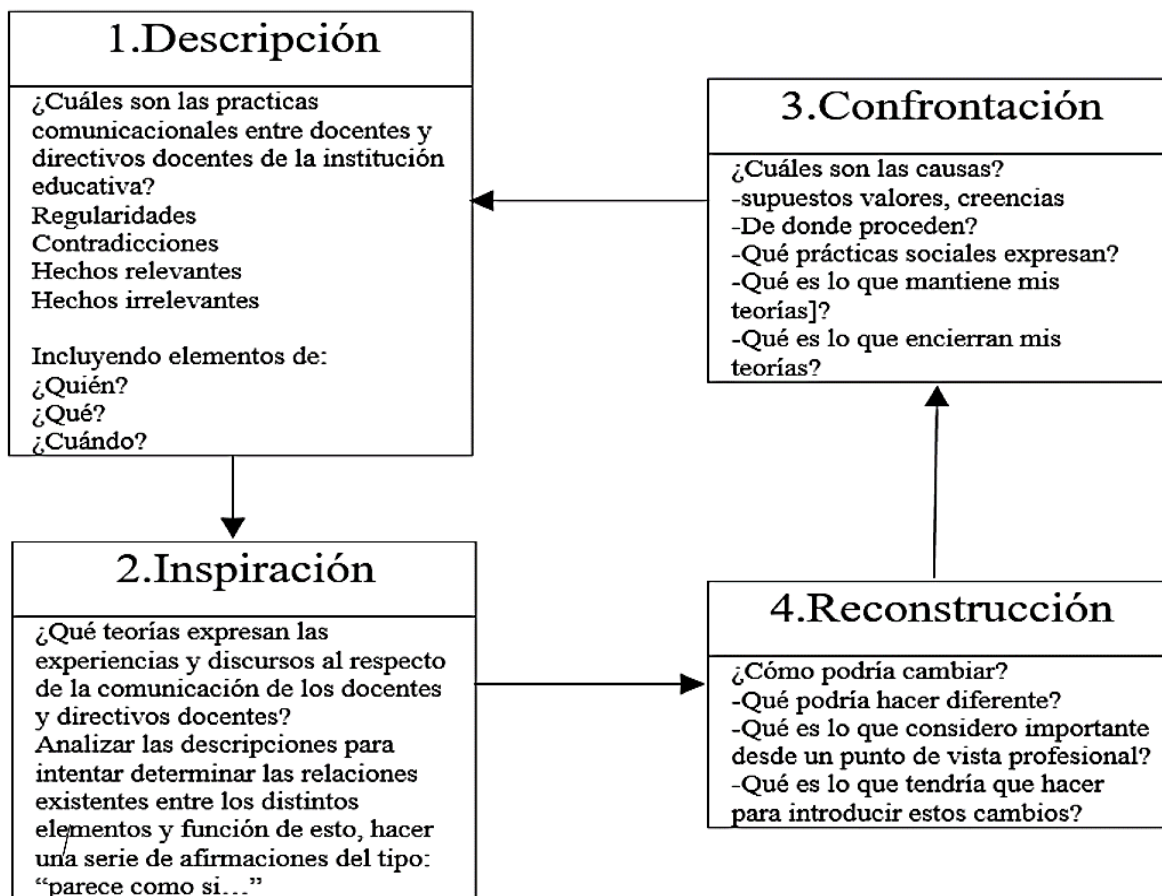
Una vez indagado en las teorías subyacentes a la práctica, se está en disposición de reflexionar a la luz de los aportes teóricos, Smyth (1991) lo describe a través de la pregunta “¿Cómo llegué a ser de este modo?” (p. 285). Con la respuesta, se espera confrontar la posición de quien realiza el ciclo de reflexión con sus creencias, convicciones y prácticas para contrastar con los enfoques teóricos encontrados.

Reformulación

Una última fase de este ciclo corresponde a la reformulación, Smyth lo describe con la pregunta “¿Cómo podría hacer las cosas de otro modo?” (p. 291). Es aquí donde se podrá ver el resultado final de tomar conciencia de las ideas y las prácticas del docente y la mejor

manera de transformarlas para superar las problemáticas descritas en la primera etapa del proceso.

De igual manera, Colmenares E. & Piñero M., (2008), refieren que la IA surge como una herramienta metodológica para estudiar la realidad educativa, mejorar la comprensión y lograr la transformación, de esta manera se pudo analizar, comprender y



responder a los diferentes instrumentos que dieron cuenta del proceso investigativo y que fueron necesarios aplicar para dar una trazabilidad de la gestión escolar, la comunicación, la escucha activa y la asertividad.

Gráfica 23

Ejemplo ciclo de reflexión

Nota. Smyth (1991), (pág. 280) Citado por Piñeiro & Flores, (2018) (pág. 242)

3.1.2 Método de investigación

La presente investigación es una investigación cualitativa que en palabras de Hernández Sampieri & Mendoza Torres, (2018) “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto” (pág. 390), también, acorde con lo expresado por los autores, se da cuando el propósito es analizar la forma en que los actores del contexto entienden su realidad, escuchando sus ideas, análisis y percepciones sobre dicha realidad, en particular la presente investigación indaga sobre *la comunicación* entre directivos docentes y docentes de la jornada mañana del colegio Bravo Páez IED, para determinar la incidencia de las debilidades en la escucha activa y la asertividad, en los estilos comunicativos.

En otras palabras, se busca comprender la realidad mediante el análisis de la información obtenida que brindan los docentes. Para ello se utilizan en este caso la encuesta y el cuestionario de pregunta abierta, para explorar y describir la realidad tal como es experimentada a partir de la información que brindan los propios actores del proceso (directivos docentes y docentes), teniendo en cuenta que, tal como lo expresa Tamayo, (2002): “El enfoque metodológico se alimenta continuamente de la confrontación de las realidades intersubjetivas que emergen a través de la interacción del investigador con los actores de los procesos y realidades socioculturales y personales objeto de análisis” (p.59). En este caso resultó pertinente establecer las relaciones trianguladas entre la fuente primaria de la investigación (encuesta y el cuestionario), con las teorías de apoyo de la investigación y con los intereses y conocimientos del grupo de investigación.

Este es un estudio descriptivo, que, en palabras de Tamayo, (2002), se trata de una modalidad de investigación que registra, analiza e interpreta la realidad para describirla acorde como es de hecho en la actualidad, este proyecto busca especificar las características

de un grupo de personas, a través del análisis o evaluación de diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar.

3.1.3 Investigaciones recientes

Atendiendo a los hallazgos que se desprenden del marco teórico de la presente investigación se puede afirmar que las relaciones interpersonales se pueden caracterizar como propicias y optimas en tanto la comunicación sea práctica, respetuosa y asertiva, y que las relaciones se verán seriamente afectadas con todo lo que ello implica (desmotivación, falta de compromiso, conflictos, entre otros) cuando están mediadas, por ejemplo, por la falta de respeto, el autoritarismo o la falta de escucha activa, por tanto, hay varias consideraciones que se pueden analizar.

Partiendo de esta claridad, la autora Cortez Pozo, (2018), en su investigación: Indicadores de comunicación asertiva del docente y la generación del clima escolar en el aula en situaciones de aprendizaje, hace un paréntesis sobre la comunicación asertiva y la necesidad de esta en la sociedad actual, plantea que ésta:

[...] puede convertirse en una herramienta para combatir el currículo oculto y abrir espacio a las emociones fundamentales para un cambio en la sociedad que cada vez se concentra en la tecnología, en la competencia, y olvida la esencia del ser humano y su conexión con el mundo, con sus emociones. (p.74)

De modo similar, Vásquez, (2019) en su artículo: La comunicación y el directivo docente, menciona la [...] utilidad de la comunicación para un directivo está enfocada a favorecer o propiciar el buen clima laboral” (p.78), y adiciona que, “[...] la comunicación centrada en actitudes de reconocimiento y respeto contribuye a que el

bienestar de un grupo se transforme en apoyo y fraternidad para alcanzar determinadas metas". (p.76).

Es decir que, más allá de la diferenciación de las relaciones de docente y estudiante o directivo docente y docente, está la esencia de lo que es la comunicación desde la asertividad y la escucha activa, desde donde parte la consolidación de un buen clima laboral que es necesario para que las interacciones en la institución educativa sean positivas lo que permitirá que se generen relaciones significativas y edificantes entre los involucrados en el escenario escolar, beneficiando a todos, especialmente a los estudiantes que estarán orientados por docentes y directivos comprometidos y motivados con su labor pedagógica.

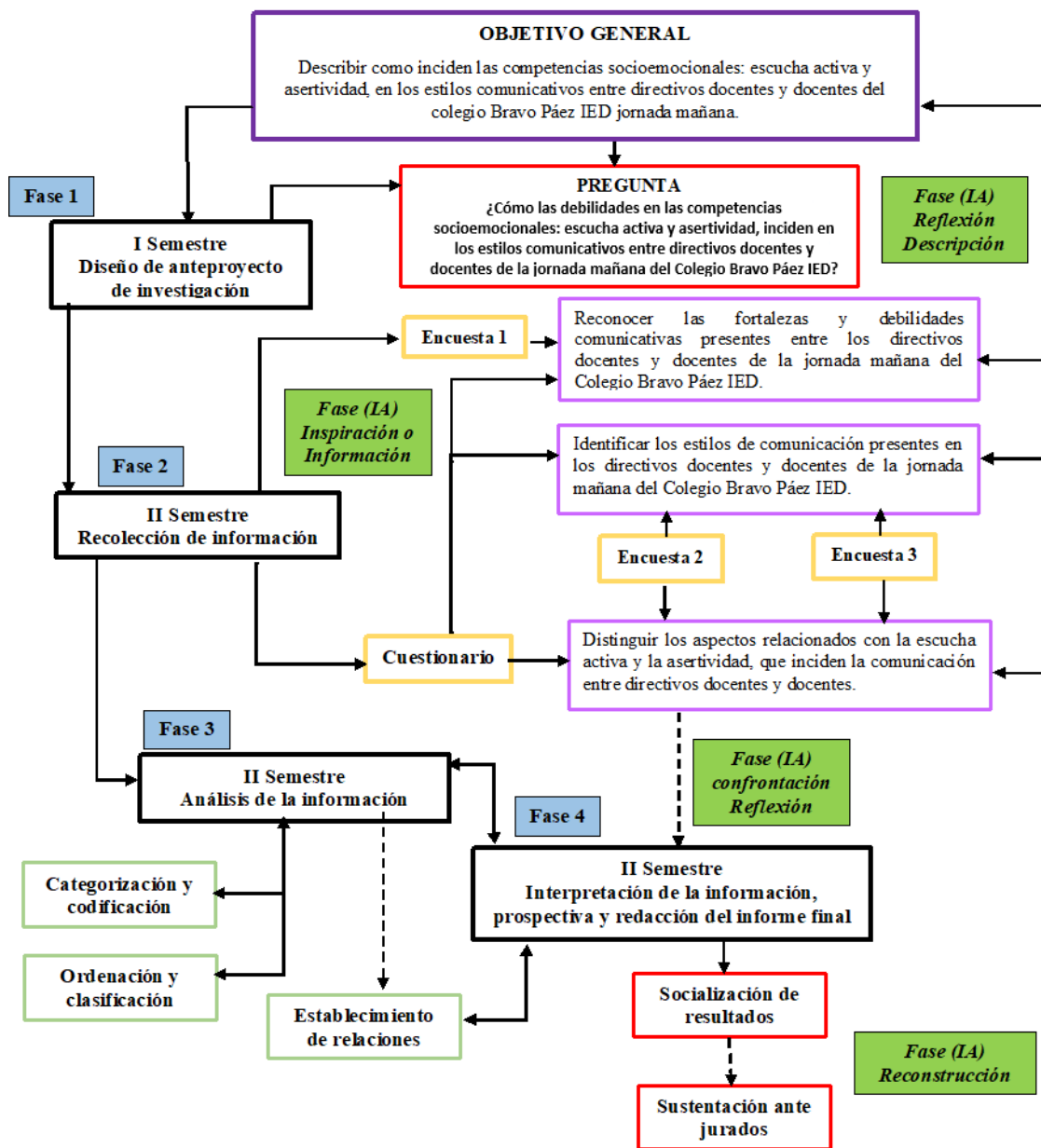
3.2 Fases de la investigación

Para la presente investigación se llevaron a cabo cuatro fases desarrolladas de acuerdo con el plan de trabajo para cada semestre de la especialización, y de manera coherente con las fases que integran el proceso de IA planteada por Smyth (1991). Estas etapas se pueden apreciar en la gráfica 11. Para la presente investigación se establecieron las fases de la siguiente manera: **La primera fase** corresponde a la desarrollada en el primer semestre cuyo propósito fue el diseño del anteproyecto de la investigación, el cual se planteó desde la pregunta problema y por ende constituyó el periodo previo al trabajo de campo, se determinaron y describieron las cuestiones de la investigación, las teorías preliminares, se seleccionó la población objeto de estudio y se determinó la relevancia del tema para promover su implicación en un ámbito educativo particularmente. Así mismo, atendiendo a la primera fase del ciclo de reflexión de la IA, se llevó a cabo la descripción de la práctica y discursos en los cuales está inmersa la realidad de estudio, y así lograr determinar un vínculo entre las acciones y las estrategias de desarrollo. Smyth, (1991).

Además, en esta primera etapa se realizó la definición de una situación que emergía como un problema a nivel de comunicación entre docentes y directivos docentes del colegio Bravo Páez IED jornada mañana. Para describirlo, en una primera fase se redactó en forma de narración, tratando de aclarar lo más posible. En este caso, se explicó, que para determinar la situación problema se tuvo en cuenta la guía 34 desarrollada en la institución el año anterior. Para abordar y comprender el problema, se focalizó a través de las tres interrogantes que plantea Smyth, (1991) en la etapa de descripción (gráfica 10): ¿quién?, ¿qué? y ¿quiénes? son los afectados.

Gráfica 11

Fases de la investigación



Aclarar estos aspectos, genera los elementos que se muestran en la tabla 4:

Tabla 18

Definición del problema profesional

Problema

Contexto	<p>Nivel: Profesional</p> <p>Institución: Colegio Bravo Páez IED jornada mañana</p> <p>Docentes y directivos docentes de la jornada mañana</p> <p>Problemas en la comunicación</p>
Déficit	<p>Teniendo en cuenta los resultados del análisis por áreas de gestión a la luz de la Guía 34 Ministerio de Educación Nacional, (2008) en el colegio Bravo Páez (ver Anexo 1) se pudo evidenciar que existe una falencia en la comunicación que trasciende a todas las áreas de la gestión institucional entorpeciendo muchos de los procesos que se deben dar en la institución para favorecer el mejoramiento continuo.</p>
Problema	<p>Se requieren identificar como las debilidades en las habilidades socioemocionales: escucha activa y asertividad, inciden en los estilos comunicativos entre directivos docentes y docentes de la jornada mañana del Colegio Bravo Páez IED.</p>

La segunda fase, esta etapa inicia durante la segunda parte del primer semestre de la Especialización, se recogen los planteamientos de Hernández y Mendoza (2018) sobre el acceso del investigador al escenario, la selección de información y fuentes de datos, así como decisiones en torno al tipo de estrategias de recolección de la información y tipos de registro para su almacenamiento. En el marco de esta investigación, es el momento que corresponde a la selección de información y fuentes de datos.

Esta fase se continúa desarrollando en el segundo semestre de la Especialización, en la cual se aplican las encuestas cualitativas a 45 docentes y 5 directivos docentes y 12 cuestionarios (a ocho docentes y cuatro directivos docentes) las cuales permitieron dar alcance a los dos primeros objetivos específicos y desarrollo de la segunda etapa del proceso de investigación acción, la que, Smyth, (1991), en la gráfica 10, define como “la inspiración, la información de la realidad de estudio”, ya que las evidencias recogidas de la población participante fueron utilizadas como insumo para analizar competencias socioemocionales como la asertividad, la escucha activa y la comunicación entre docentes y directivos docentes, puesto que los instrumentos de recolección de datos elegidos permitieron conocer situaciones y actitudes predominantes a través de la mirada de los comportamientos de los sujetos inmersos en el contexto del colegio Bravo Páez.

En el caso del presente trabajo, se recogieron datos comprensibles para la reflexión y para que la investigación sea auténtica, se estudiaron las debilidades y fortalezas de los sujetos en lo que respecta a la escucha activa y el asertividad, para evidenciar los alcances y limitaciones que subyacen a estas habilidades socioemocionales interpersonales y su incidencia en la comunicación entre estos dos actores del servicio educativo.

Particularmente, las aportaciones de los participantes llevaron a examinar como creencia propia de las investigadoras que la escucha activa y el asertividad favorecen la comunicación efectiva entre docentes y directivos docentes de la institución educativa, sin dejar de ver la complejidad de las diferentes maneras de trabajarlo, de ahí, que es recomendable partir de los modelos y conceptos existentes entre los docentes y los directivos docentes y luego ponerlos a prueba para su mejora, cambio o nueva construcción.

La tercera fase de la investigación se centra en la revisión y análisis intensivo de la información obtenida, con particular atención en el tercer objetivo específico de la investigación. Para este análisis se abordaron los dos primeros momentos sugeridos por Torres Carillo, (1998) en primer lugar la categorización y codificación, que consistió en fraccionar y darle nombre a la información reunida, permitiendo transcribir, registrar y separar la información recolectada. En segundo lugar la ordenación y clasificación que se realizó revisando los hallazgos encontrados en los dos instrumentos después de su fusión.

Igualmente, en esta fase se interpretó la información, a partir de la confrontación entre diferentes fuentes o establecimiento de relaciones y redes de sentido, se permitieron iniciar procedimientos analíticos que buscaron recomponer los datos. Por un lado, el establecimiento de todas las relaciones posibles y por otro, la reorganización de categorías y subcategorías en andamiajes lógicos. Según Torres, (1998), las relaciones “se establecen por vía inductiva (inducción analítica) ya que se da prioridad a la lógica misma del material obtenido para pasar de datos puntuales y aislados a panorámicas más globales que describen el objeto desde un ordenamiento lógico” (pág. 183), lo que permite el alcance del tercer objetivo específico de la investigación y el desarrollo de la tercera etapa del proceso de IA planteado por Smyth, (1991) “la confrontación”.

Para esta fase, fue fundamental la información arrojada por la guía 34, en la cual se pudieron evidenciar algunas estrategias que los docentes y directivos docentes planteaban para atenuar el déficit de comunicación efectiva entre ellos. De este documento, de las percepciones y experiencias arrojadas por los instrumentos aplicados y de una búsqueda más sistemática sobre la importancia de la comunicación efectiva y los elementos que la configuran, se logra realizar la triangulación de las fuentes de información.

En general, se evidencia el carácter sistémico y complejo, con un nivel práctico y teórico y las dimensiones personales y profesionales. Con esto queda claro, que la dificultad que se presenta en la comunicación entre docentes y directivos docentes es un tema que está lejos de agotarse y esclarecerse. No obstante, este ciclo de reflexión permite apreciar algunas dimensiones que, junto con mostrar la complejidad que implica implementar una comunicación efectiva, aportan nuevas perspectivas clarificadoras.

Cuarta y última fase, en esta fase se redacta el informe final, a través de un relato conciso y comprensible, que describe no solo las fortalezas y limitaciones del objeto de estudio, sino que da cuenta de los resultados y hallazgos del proceso investigativo, acorde a la pregunta problémica y los objetivos de la investigación, lo que se traduce en desarrollar la cuarta etapa del proceso planteado por Smyth, (1991) “reconstrucción” es decir la difusión de los hallazgos y por consiguiente la contribución al mejoramiento, que no solo contribuya a que la comunicación entre docentes y directivos docentes sea efectiva a través del fortalecimiento de la escucha activa y la asertividad, sino que encaje en un debate profesional crítico, en el cual se validen las evidencias y los resultados realmente significativos para los lectores e interesados en la situación objeto de estudio.

Particularmente, se aprecia que el problema planteado en un inicio está acorde con los resultados del análisis de la guía 34, en donde las estrategias de mejoramiento no brindan una solución que verdaderamente alcance las transformaciones que se requieren, por ello la necesidad de reformular y en el mismo contexto que se definió el problema, se aborda el nuevo: ¿Cómo inciden las competencias socioemocionales: escucha activa y asertividad, en los estilos comunicativos entre directivos docentes y docentes del colegio Bravo Páez IED jornada mañana?

3.3 Población y Muestra

Con respecto a la población y muestra Tamayo y Tamayo, (1997) define la población como la totalidad del fenómeno a estudiar en el que las unidades de población poseen una característica común la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación y la muestra como: "el conjunto de operaciones que se realizan para estudiar la distribución de determinados caracteres en totalidad de una población universo, o colectivo partiendo de la observación de una fracción de la población considerada" (p. 176).

En la misma línea, para Hernández y Mendoza (2018), "la población es el conjunto de los casos que concuerdan con una serie de especificaciones" (pág.195), que pueden estudiarse y sobre los que se pretende generalizar los resultados, en lo que respecta a la muestra, para los autores corresponde a un subgrupo de la población.

En tanto que los autores Arias Gómez, Villasís Keever, & Miranda Novales, (2016) señalan que la población que será objeto de estudio se define como "[...] un conjunto de casos, definido, limitado y accesible, que formará el referente para la elección de la muestra" (p.202), refieren que es importante garantizar que las decisiones sobre la muestra a investigar permitan que la misma sea una representación de la población.

Del mismo modo, Camacho de Báez, (2008) menciona con respecto a la población que "[...] se necesita especificar, en primer lugar, qué o quienes van a ser medidos o analizados, es decir, quienes son los objetos de estudio. Esta determinación depende del planteamiento inicial de la investigación, del objetivo y del diseño de la misma" (p.121), para el presente trabajo los docentes y directivos docentes del colegio Bravo Páez, en lo que respecta a la muestra, Camacho de Báez, (2008) refiere que es "la conformada por las unidades seleccionadas de una determinada población y son los sujetos o elementos con los

cuales se realiza el experimento” (p.122), en el caso de la presente investigación la muestra corresponde al grupo de docentes de la jornada mañana.

Para cerrar el apartado de muestra, es pertinente también abarcar sus dimensiones, ya que la muestra en sí misma, tiene subdivisiones que precisan características diferentes e importantes a tener en cuenta al momento de establecer delimitaciones en las poblaciones de estudio, Otzen & Manterola, (2017) establecen que “Una muestra puede ser obtenida de dos tipos: probabilística y no probabilística. Las técnicas de muestreo probabilísticas permiten conocer la probabilidad de que cada individuo a estudio sea incluido en la muestra a través de una selección al azar” (p.228) por otra parte, las de tipo no probabilístico se caracterizan por que “[...] la selección de los sujetos a estudio dependerá de ciertas características, criterios, etc. que él (los) investigador (es) considere (n) en ese momento” (p. 228)

Por todo lo anterior, la presente investigación definió que la población del proceso investigativo está comprendida por todos los docentes y directivos docentes del colegio Bravo Páez IED en el año 2023. Y participaron de la encuesta y del cuestionario los docentes de la jornada mañana. Las encuestas fueron aplicadas de manera individual y para el caso de los cuestionarios cada jefe de área dio a conocer las preguntas a su equipo en las reuniones de área y así cada área consolidó las respuestas del cuestionario. En cuanto a los directivos docentes cada uno respondió el cuestionario de manera individual.

El principal criterio para seleccionar a los docentes y directivos docentes para aplicar la encuesta cualitativa se sustentó en la necesidad de atender al primer objetivo investigativo, por ello, aunque la aplicación estuvo prevista para todos los docentes y directivos docentes, cabe mencionar que la participación en la misma fue voluntaria. En

cuanto al cuestionario se seleccionó una muestra comprendida por los docentes líderes de área (quienes consolidan las voces de sus compañeros de área) y para el caso de los directivos debido a la alta rotación de los coordinadores durante los últimos años, se precisó elegir a cuatro directivos docentes que permanecen por antigüedad en el cargo.

De esta manera se define, limita y procede a hacer la recolección y análisis de información para la construcción y consolidación de la investigación en curso.

3.4 Declaración de aspectos éticos

Para la presente investigación se tiene en cuenta a López Calva, (2018) quien expresa que la investigación educativa debe ir más allá del respeto de los aspectos procedimentales, que por supuesto son fundamentales, tales como el respeto de los participantes, el apego a las normas de derechos de autor, la honestidad en el manejo de la información, entre otros, sino que además la investigación en educación debe incidir en el mejoramiento, en palabras del autor, se requiere que la investigación educativa aporte elementos que permitan la cooperación para el progreso de la comunidad y de los individuos que comparten valores y significados comunes, es decir “el desarrollo de habilidades que apoyen la construcción de conocimiento mediante procesos éticamente válidos” (pág. 236).

En tal sentido, en la presente investigación se respetó la dignidad y la intimidad de los participantes, los derechos de autor, y se buscó que los resultados puedan ser usados en beneficio de la institución educativa para mejorar los procesos de comunicación.

3.5 Técnicas e Instrumentos de recolección de información

En palabras de Camacho de Báez, (2008) los instrumentos permiten la recolección de datos facilitando el logro del propósito de la investigación ya que con estos se miden las

variables y por tanto deben ser confiables, objetivos, económicos y válidos, adicionalmente Yuni & Ariel Urbano, (2014) expresan que las técnicas de recolección de información se refieren a la técnica para generar datos confiables y válidos, es decir que son “registros a partir de los cuales se elabora información que permite generar modelos conceptuales (en la lógica cualitativa)” (pág. 29), así mismo en lo que concierne al instrumento de recolección de la información los autores afirman que en el enfoque cualitativo son instrumentos que permiten hacer registros de la realidad a investigar.

Además, para Hernández Sampieri & Mendoza Torres, (2018) la recolección de datos es fundamental ya que busca obtener información de personas (creencias, conceptos, percepciones, emociones, etc.) para analizarla y mediante su gestión dar respuesta a la pregunta de investigación y así generar conocimiento, y agregan que “esta clase de datos es muy útil para capturar y entender los motivos subyacentes, los significados y las razones del comportamiento humano” (pág. 443)

En suma, es preciso mencionar que para esta investigación se definieron como técnicas de recolección de datos el cuestionario y la encuesta, lo que facilitó un acercamiento al campo donde se configura el objeto de estudio, luego, la recolección de la información necesaria y, por último, el contraste entre el discurso y las prácticas comunicativas identificadas. Como se puede apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 19

Relación de técnicas e instrumentos aplicados

Técnica usada	Instrumento	Cantidad	Perfil Informantes
Cuestionario	Cuestionario pregunta abierta	8	Docentes (jefes de área) colegio Bravo Páez IED Jornada mañana

		4	Coordinadores colegio Bravo Páez IED Jornada mañana
Encuestas	Cuestionarios en escala de Likert	45	Docentes colegio Bravo Páez IED Jornada mañana
		5	Coordinadores colegio Bravo Páez IED Jornada mañana
Total de cuestionarios		12	
Total de encuestas		50	

Para el estudio se implementó el cuestionario, que como ya se mencionó, se aplicará a los docentes líderes de área y a cuatro directivos docentes, instrumento con el que se buscó establecer una conversación con la información que arrojaron las encuestas y que permitió desentrañar los aspectos sustanciales para la presente investigación.

También se aplicaron tres encuestas con la modalidad de escala de Likert a los docentes de la institución educativa de la jornada mañana, que en palabras de Jansen, (2012) (pág. 39) sobre la encuesta en la investigación cualitativa, no tiene como objetivo establecer datos numéricos, más bien ayuda a determinar la diversidad en los temas de interés de la población, “no tiene en cuenta el número de personas con las mismas características (el valor de la variable) sino que establece la variación significativa (las dimensiones y valores relevantes) dentro de esa población” (pág. 43).

En la presente investigación, la encuesta se aplicó mediante la herramienta Google Forms que facilita su diligenciamiento y alcance para abordar a una mayor cantidad de personas en el menor tiempo, siendo una herramienta muy económica, eficaz y eficiente.

Tanto para la encuesta cualitativa como para el cuestionario, se diseñó una guía de preguntas, teniendo en cuenta los requerimientos de los objetivos específicos y las categorías de análisis que se definieron.

En consecuencia, y como lo exponen Aguilar Gavira & Barroso Osuna, (2015), los datos recolectados a partir de las técnicas e instrumentos se analizaron desde la triangulación de datos la cual es coherente con el enfoque cualitativo dado que su uso se orienta a contrastar información a partir de las estrategias y fuentes de información utilizadas en la investigación. Así mismo, involucra relacionar los hallazgos de cada estamento cruzando las categorías emergentes de cada instrumento aplicado Hernández y Mendoza, (2018).

Para validar los cuestionarios se acudió a pares docentes y directivos docentes que ayudaron a verificar la claridad, coherencia y pertinencia de cada ítem.

3.5.1 El cuestionario.

Para Latorre, (2005) “Es el instrumento de uso más universal en el campo de las ciencias sociales. Consiste en un conjunto de cuestiones o preguntas sobre un tema o problema de estudio que se contestan por escrito” (Pág. 66), el autor propone algunas preguntas básicas acerca de la construcción y uso del cuestionario: ¿Por qué se requiere la información? ¿Es imprescindible para el proyecto?, además, no se deben realizar preguntas de las que ya se tiene la respuesta y no se debe preguntar si se puede obtener la información de otra manera, sumado a lo anterior, es mejor realizar cuestionarios con pocas preguntas para no desgastar a los participantes y finalmente, si se trata de compañeros de trabajo es buena idea preguntarse sobre la pertinencia de las preguntas.

De igual forma el autor, plantea dos buenas razones para usar el cuestionario en un proyecto de investigación-acción, en primer lugar, para obtener información que no es posible lograr de otra forma y para realizar la evaluación de un trabajo de intervención cuando no es posible conseguir una retroalimentación objetiva se debe tener en cuenta que no hay cuestiones o preguntas correctas, sino cuestiones apropiadas, cuyas respuestas pueden cambiar las cosas, Latorre, (2005) destaca la importancia de analizar si las preguntas formuladas son apropiadas, si dan cuenta de una retroalimentación objetiva, o si dan un rango amplio de respuesta para que no sea restrictivo.

Para el autor, construir un cuestionario es un asunto bastante técnico en el que se deben considerar las ventajas o desventajas que se pueden presentar (ver Tabla 6). Así mismo, en palabras del autor, es importante pedir a algún colega que haga de juez para ver si las preguntas se entienden y si la herramienta si está funcionando.

Tabla 20

Ventajas y Debilidades del Cuestionario

VENTAJAS	DEBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> - Es fácil y sencillo de completar - Proporciona respuestas directas - La información es cuantificable - Puede tomar con rapidez respuestas a un gran número de personas 	<ul style="list-style-type: none"> - Lleva tiempo analizarlo - Las respuestas pueden no ser sinceras - Las personas que responden a él intentan producir respuestas correctas - Preparar buenos ítems requiere mucho tiempo - Contestarlo depende de la capacidad de leer y escribir

Nota. Mckernan (1999) citado por (Latorre, 2005), (pág. 67)

Para este estudio en particular, el cuestionario incluye preguntas abiertas orientadas a recopilar información pertinente sobre la realidad en estudio. Esta técnica, es fundamental en los estudios de IA en la que la recolección de la información está enfocada en desentrañar la perspectiva de los participantes.

Para el diseño del instrumento se consideraron no solo una de las categorías establecidas de manera deductiva para la investigación, como lo es la comunicación efectiva, sino el primer y tercer objetivo de este estudio. Y a partir de allí, se plantearon preguntas que contribuyeron al alcance los objetivos investigativos y por consiguiente a dar respuesta a la pregunta-problema (Ver Anexo 3 Guion de cuestionario diseñado para docentes y directivos docentes).

El proceso para la aplicación de esta técnica se llevó a cabo en primera instancia al contactar de manera personal a los docentes y directivos docentes del colegio Bravo Páez IED jornada mañana para hacerlos partícipes del proceso de investigación y objeto de estudio y luego se envió el cuestionario a los sujetos seleccionados como muestra (ocho docentes y cuatro directivos docentes de la jornada mañana)

Una vez llevado a cabo el cuestionario, se reafirmó la situación problema que se aborda en la investigación y por ende los primeros datos que apuntaron de manera directa y pertinente al alcance del objetivo de la investigación y a dar respuesta a la pregunta que direcciona el objeto de estudio.

3.5.2 Encuesta

También se acudió a la encuesta para la recolección de la información que en palabras de Yuni & Ariel Urbano, (2014) es el procedimiento mediante el cual los participantes brindan información directa al investigador y cuya intención es establecer relaciones entre variables para conocer la realidad del grupo en la institución, la encuesta permite al investigador ver la realidad a través de las respuestas de los sujetos, ya que su finalidad es brindar información sistemática y ordenada “respecto de lo que las personas son, hacen, opinan, piensan, sienten, esperan, desean, aprueban o desaprueban” (pág. 65)

3.5.2.1 Escalamiento tipo Likert

La encuesta usada en la presente investigación corresponde a una encuesta con esclala de medida, que según explican Hernández y Mendoza (2018) es una de las formas más conocidas para medir por escalas las variables que constituyen las actitudes y que está formado por preguntas que se presentan en forma de afirmaciones para que los sujetos expresen su reacción tomando decisión por uno de los niveles que tiene un valor numérico que arroja el nivel de reacción en una escala que está jerarquizada, además, en la misma línea Yuni & Ariel Urbano, (2014) establece que se emplea para medir el grado de un sentimiento o la implicación o frecuencia de una situación, en el presente estudio se implementa la escala de tipo Likert, la cual tiene como base preguntas cuantitativas que arrojan resultados cualitativos.

Para la encuesta tipo Likert implementada en esta investigación las opciones de respuestas se presentan en la siguiente gráfica:

Gráfica 12

Opciones de respuesta para las encuestas aplicadas

Nota. Griffin & Van Fleet, (2016) (pág.266)

1	2	3	4	5
Definitivamente no	Más bien no	A veces sí y a veces no	Más bien sí	Definitivamente sí

Se aplicaron tres encuestas adaptadas de la propuesta de Griffin & Van Fleet, (2016), (pág. 234-271), la primera encuesta es un sondeo de las habilidades para la comunicación, (ver anexo 4), la segunda encuesta permite identificar los estilos de comunicación en las actividades directivas y de gestión y la eficacia con la que se

comunican las ideas (ver anexo 5) y la tercera encuesta es sobre la forma en la que se realiza la retroalimentación de las habilidades o el desempeño a los otros. (ver anexo 6).

3.6 Proceso de análisis de la información recogida

Según Hernández y Mendoza, (2018) el proceso de análisis en la investigación cualitativa se da en simultáneo ya que durante la recolección de datos se está realizando el análisis de estos, los autores proponen un análisis genérico o común en todo estudio cualitativo: generar categorías o temas y afirman que el investigador recibe datos no estructurados que son susceptibles de tener una estructura.

En este análisis de los datos, la acción esencial consiste por lo tanto en darle una estructura a los datos que se recogen, para los autores los datos pueden ser variados, pero en esencia consisten en observaciones del investigador y narraciones de los participantes, para este estudio particularmente: textos escritos (Guía 34 colegio Bravo Páez IED jornada mañana, las 3 encuestas tipo escala de Likert y un cuestionario, además de las narraciones del investigador.)

Al respecto, Hernández y Mendoza, (2018) plantean ocho propósitos centrales del análisis cualitativo:

...1) explorar los datos, 2) imponerles una estructura (organizándolos en unidades y categorías), 3) describir las experiencias de los participantes según su óptica, lenguaje y expresiones; 4) descubrir los conceptos, categorías, temas y patrones presentes en los datos, así como sus vínculos, a fin de otorgarles sentido, interpretarlos y explicarlos en función del planteamiento del problema; 5) comprender en profundidad el contexto que rodea a los datos, 6) reconstruir hechos

e historias, 7) vincular los resultados con el conocimiento disponible y 8) generar una teoría fundamentada en los datos. (pág. 465)

Para los autores la teoría o hallazgos van emergiendo fundamentados en los datos, implica un ir y venir recurrente, por lo tanto, no puede ser lineal, tampoco es un proceso etapa por etapa. Sin embargo, el siguiente esquema sobre la ruta de la investigación cualitativa permite un mayor entendimiento de las acciones a realizar:

Gráfica 13

Proceso general de análisis de datos cualitativos con base en categorías y temas

Nota. Tomado de Hernández y Mendoza, (2018), (pág. 468)

Para esta investigación, dado el amplio volumen de datos, éstos debieron organizarse muy bien, así mismo, de acuerdo con el tipo de datos que se obtuvieron se consideró apropiado realizar el análisis asistido a través del programa Atlas.ti® el cual, en palabras de Hernández y Mendoza, (2018) no sustituye el análisis creativo y profundo del investigador, pero sí es una herramienta que le hace más fácil la tarea, según los autores,



Atlas.ti® es un programa desarrollado en la Universidad Técnica de Berlín por Thomas Muhr, para realizar la segmentación de los datos y codificarlos estableciendo relaciones entre los temas, las categorías y los conceptos, en palabras de los autores:

El investigador agrega los datos o documentos primarios (...) y con el apoyo del programa los codifica de acuerdo con el esquema que se haya diseñado. (...)

Realiza conteos y visualiza la relación que el investigador establezca entre las unidades, categorías, temas, memos y documentos primarios. (...). (pág. 499)

3.6.1 Revision de datos

Este primer momento implica constatar si en la recolección de datos se está obteniendo la información deseada en relación con el planteamiento del problema y los objetivos investigativos, es decir, los conceptos incluidos en ellos y las relaciones que se conciben, así como las explicaciones de la situación objeto de estudio.

Después de hacer la revisión de los datos conforme se van recolectando se evaluó toda la información recogida para lograr una mirada global de estos, por ejemplo, constatar que el número de cuestionarios aplicados desde Google Forms corresponda a los informantes seleccionados (muestra: jornada mañana), leer las respuestas de los cuestionarios, realizar la calificación de las encuestas desde los parámetros dados por Griffin & Van Fleet, (2016) para luego organizar el material.

3.6.2 Organización y preparación de datos para el análisis

Teniendo en cuenta el volumen de datos recogidos en la presente investigación, se optó por organizarlos en una base de datos utilizando uno o más criterios como, por ejemplo, el listado de respuestas recurrentes en las encuestas, lo cual facilita el análisis con ayuda del programa. Por ello, es necesario planear qué herramientas auxiliares se van a utilizar para el análisis de acuerdo con el tipo de datos generados. Para este análisis, los

datos recaudados a través de los cuestionarios fueron solamente escritos, por ello, es factible transferir el material al procesador de texto implementado Atlas.ti®.

Con los datos transferidos al programa Atlas.ti® se constató que no faltara material (respuestas de cada pregunta del guion del cuestionario y matrices con respuestas recurrentes de las encuestas). Durante esta verificación, además de asegurar que el material estuviera completo se evaluó que su transcripción fuera correcta. Por cuestiones de ética, se tiene en cuenta el principio de confidencialidad, para esto, se sustituyó el nombre de los participantes por códigos alfanuméricos. (Ver tablas 7 y 8)

Tabla 21

Codificación relación cuestionarios aplicados y participantes

TABLA CODIFICACIÓN RELACIÓN CUESTIONARIOS APLICADOS E INFORMANTES			
TECNICA USADA	RELACION POR INSTRUMENTO	REFERENTE PARA LA CODIFICACION	CODIFICACION
Cuestionario	Guion de preguntas	Cuestionario Docente jefe de Área 1	CDJA1
		Cuestionario Docente jefe de Área 2	CDJA2
		Cuestionario Docente jefe de Área 3	CDJF3
		Cuestionario Docente jefe de Área 4	CDJA4
		Cuestionario Docente jefe de Área 5	CDJA5
		Cuestionario Docente jefe de Área 6	CDJA6
		Cuestionario Docente jefe de Área 7	CDJA7
		Cuestionario Docente jefe de Área 8	CDJA8
		Cuestionario Directivo Docente 1	CDD1
		Cuestionario Directivo Docente 2	CDD2
		Cuestionario Directivo Docente 3	CDD3
		Cuestionario Directivo Docente 4	CDD4

Tabla 22

Fragmento matriz codificación relación encuestas aplicadas y participantes (ver completo en anexo 7)

MATRIZ CODIFICACIÓN RELACIÓN ENCUESTAS APLICADAS Y PARTICIPANTES					
TECNICA USADA	RELACION POR INSTRUMENTO	REFERENTE PARA LA CODIFICACION MATRIZ RESPUESTAS GOOGLE FORMS			CODIFICACION
		ID	Nombre	Perfil	
Encuestas	Cuestionarios en escala de likert	1	Anónimo	Docente	INF1
		2	Anónimo	Docente	INF2
		3	Anónimo	Docente	INF3
		4	Anónimo	Docente	INF4
		5	Anónimo	Docente	INF5
		6	Anónimo	Directivo Docente	INF6
		7	Anónimo	Docente	INF7
		8	Anónimo	Docente	INF8
		9	Anónimo	Docente	INF9

Así mismo, las respuestas de cada pregunta del cuestionario y las respuestas recurrentes en las encuestas fueron enlistadas con el respectivo código del informante. Por lo tanto, cada palabra o línea escrita (que va a ser unidad de análisis) se puede analizar automáticamente en el programa de análisis cualitativo Atlas.ti®

Tabla 23

Fragmento matriz de respuestas cuestionario (ver completo en Anexo 8)

En primera instancia, se revisó la matriz de respuestas del cuestionario arrojada por Google Forms (ver anexo 9). Luego se distribuyeron los datos, en una matriz (en Word) que permitió organizar las respuestas dadas por todos los informantes a cada pregunta, además fue el documento que facilitó la codificación de las unidades de análisis en el

RESPUESTAS CUESTIONARIO	
¿CÓMO CARACTERIZA O DESCRIBE LA COMUNICACIÓN ENTRE DIRECTIVOS Y DOCENTES EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA?	
INFORMANTE	RESPUESTAS
CDJA1	A veces va en contravía, hay desinformación, sesgo En algunas ocasiones la comunicación no es efectiva o no todos entienden lo mismo. Es un Poco Desacertada Desorganizada
CDJA2	Directa Se usan canales de comunicación directos entre las personas que requieren o van a brindar información Variable Un día se acuerda una información por agenda, luego llega otra, sobre el tiempo se ajusta a otras novedades Pasiva Algunos nos limitamos hacer lo que indican y poco opinamos
CDD1	Democrática: Todos participan y pueden expresar sus ideas y opiniones Se respetan las opiniones que discrepan. Poco Constructiva: los aportes y puntos de vista se manifiestan con la intención de aportar al mejoramiento. No se debería juzgar a la persona, sino debatir sobre las opiniones. Oportuna: se procura usar de la mejor manera los canales de comunicación para que todos reciban la información de manera eficaz
CDJA3	poco Asertiva, llamados de atención irrespetuosos. se procura ser cordial Oportuna: se da en los tiempos establecidos. Pero En ocasiones es ambigua. el lenguaje corporal dice más que mil palabras. Se interrumpen las interpelaciones
CDJA4	Rápida y concisa, a veces no es comprendida por todos los miembros de la comunidad según su rol Asertividad por parte de algunos directivos, poca Cordialidad y Comunicación dispersa
CDJA5	Respeto el cual debe existir para la buena comunicación, en ocasiones las discrepancias no son manifestadas de manera respetuosa. Falta de Tolerancia para aceptar las opiniones del otro.

programa Atlas.ti®. (anexo 8)

De igual forma, la matriz arrojada por Google Forms para cada encuesta (Ver Anexo 10.) permite realizar la valoración de cada enunciado y de cada informante según la escala sugerida por Burton, (1990) citado en Griffin & Van Fleet, (2016. Pag.236 y 237).

Proceso importante para determinar cuáles son los enunciados recurrentes y los informantes claves, como se puede apreciar en la tabla 10.

Tabla 10

Fragmento matriz de respuestas encuesta 1. (ver completo en anexo 10)

ENUNCIADOS PARA EVALUAR HABILIDAD PARA PROPORCIONAR RETROALIMENTACION A OTROS								
¿Qué papel desempeña en la institución?	Cuando contesto, procuro usar detalles o ejemplos específicos.	Cuando proporcione retroalimentación y no permito que intervengan mis opiniones.	V Antes de proporcionar retroalimentación me aseguro de que el individuo quiera oírlo.	A Antes de proporcionar retroalimentación me aseguro de que el individuo quiera oírlo.	V Procuro no proporcionar retroalimentación enseguida con el fin de tener más tiempo para pensarla bien.	Mi retroalimentación se concentra en la manera en que la otra persona podría usar mis ideas.	Cuando alguien está equivocado o me aseguro de que lo sepa.	CA v LI a FI l CA o CI r O 5 N
1 Docente	Definitivamente sí	Ligeramente en desacuerdo	Definitivamente sí	Ligeramente de acuerdo	Definitivamente no	Ligeramente de acuerdo	Ligeramente de acuerdo	Ligeramente de acuerdo
2 Docente	Ligeramente de acuerdo	Definitivamente no	Ligeramente de acuerdo	Ligeramente de acuerdo	Ligeramente de acuerdo	Ligeramente de acuerdo	Ligeramente de acuerdo	Ligeramente de acuerdo
3 Docente	Ligeramente de acuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	Ligeramente de acuerdo	Ligeramente de acuerdo	Ligeramente de acuerdo	Ligeramente de acuerdo	Ligeramente de acuerdo
4 Docente	Ligeramente de acuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Definitivamente sí	Ligeramente de acuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	Ligeramente de acuerdo
5 Docente	Ligeramente de acuerdo	Definitivamente no	Ligeramente de acuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	Ligeramente de acuerdo	Ligeramente de acuerdo	Ligeramente de acuerdo
6 Docente	Definitivamente sí	Ligeramente de acuerdo	Ligeramente de acuerdo	Ligeramente de acuerdo	Ligeramente de acuerdo	Definitivamente sí	Ligeramente de acuerdo	Ligeramente de acuerdo

En la matriz se presenta la valoración que le corresponde al enunciado seleccionado por cada informante, lo que permite establecer los resultados obtenidos por cada uno de ellos en cada encuesta. Estas valoraciones están sujetas a las escalas sugeridas para evaluar habilidades para la comunicación, habilidad para la retroalimentación y estilo de la comunicación, conocer el estilo comunicativo actual de cada participante y evaluar la habilidad para la retroalimentación.

Después de realizar la interpretación de las calificaciones obtenidas por cada participante se organizaron los enunciados en matrices que permitieron observar cuáles son

las habilidades que evalúa cada encuesta y cuáles son los informantes con bajo dominio en cada enunciado (Ver Anexo 11). Como se puede apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 24

Fragmento matriz, enunciados recurrentes e informantes claves en encuestas (ver completo en anexo 11)

ENCUESTA 3		
HABILIDAD PARA BRINDAR RETROALIMENTACIÓN A OTROS		
#	Enunciado	Informantes claves (Coinciden con bajo dominio del enunciado) Escala de calificación (Griffin & Van Fleet, 2016)
1	Prefiero ir al punto y no andar con rodeos.	INF7- INF13- INF17- INF18- INF20- INF24- INF35- INF38- INF41- INF43-
2	Me concentro en lo que ha hecho el individuo y no en sus características personales	INF5- INF9- INF10- INF12- INF13- INF15- INF16- INF17- INF18- - INF28- INF29- INF35- INF37- INF38- INF41- INF43- INF48
3	Expreso mi aprecio por una buena labor	INF2- INF13- INF18- INF23- INF25- INF29- INF35- INF37
4	Digo cosas como” su trabajo tiene errores”, en lugar de “debería revisar su trabajo con más cuidado”.	INF2- INF3- INF5- INF7- INF8- INF9- INF12- INF15- INF16- INF17- INF20- INF25- INF26- INF34- INF35- INF36- INF37- INF38- INF40- INF42- INF43- INF44- INF45- INF46- INF47- INF50
5	Me concentro en los hechos y las observaciones más que en las opiniones.	INF5- INF9- INF17- INF19- INF26- INF29- INF31- INF34- INF35- INF37- INF38- INF40- INF46- INF47- INF50
6	Proporcione retroalimentación positiva y constructiva pero no incluyo las dos cosas en la misma oración	INF7- INF8- INF9- INF10- INF13- INF17- INF20- INF26- INF33- INF35- INF37- INF38- INF40- INF45- INF46- INF48
7	Cuando proporcione retroalimentación negativa, procuro que la persona reconozca su preocupación y	INF2- INF5- INF8- INF17- INF18- INF19- INF21- INF23- INF24- INF26- INF27- INF29- INF35- INF37- INF38- INF40- INF47- INF49

3.6.3 Definición unidad de análisis

En palabras de Hernández Sampieri & Mendoza Torres, (2018) en los estudios cualitativos la codificación de datos permite tener una descripción más completa de estos, permite resumirlos, descartar información innecesaria, e incluso se llegan hacer análisis cuantitativos elementales y se permite entender mejor el material analizado. Por ello, para codificar las unidades de análisis, lo primero es definirlas, identificarlas o determinar cuáles

son, además, desde el punto de vista de los autores para la recolección y revisión de datos, el investigador determina cual puede ser la unidad o unidades de análisis ya que es importante hallar categorías relevantes que describan los conceptos de interés y sus vínculos, los cuales conforman el planteamiento del problema y permiten entender el fenómeno bajo análisis.

También, Hernández Sampieri & Mendoza Torres, (2018) plantean ejemplos de lo que se puede identificar en el análisis de datos, y que para la presente investigación son: **1. Palabras o conceptos** (incluyendo adjetivos):” Desacertada”, “Desorganizada”, “Variable”, “Pasiva”. **2. Líneas:** “En algunas ocasiones la comunicación no es efectiva o no todos entienden lo mismo”, “Se interrumpen las interpelaciones”, etcétera. **3. Párrafos:** Democrática: “Todos participan y pueden expresar sus ideas y opiniones” “Se respetan las opiniones que discrepan”. Poco Constructiva: “los aportes y puntos de vista no se manifiestan con la intención de aportar al mejoramiento”, “no se debería juzga a la persona, sino debatir sobre las opiniones”. Oportuna: se procura usar de la mejor manera los canales de comunicación para que todos reciban la información de manera eficaz”

Las unidades o segmentos de significado se analizaron tal como se recolectaron en el cuestionario Google Forms (se conserva intacto el lenguaje de los participantes, aunque haya errores gramaticales, o la estructura resulte incoherente, tenga faltas ortográficas e incluso use términos vulgares). Hernández & Mendoza, (2018)

Tabla 25

Ejemplo definición unidades de análisis

DESCRIPCIÓN DE LA COMUNICACIÓN ENTRE DIRECTIVOS Y DOCENTES EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA	
INFORMANTE	RESPUESTAS
CDJA1	Va en Contravía, hay desinformación, sesgo entre ciclos. En algunas ocasiones la comunicación no es efectiva o no todos entienden lo mismo. Es un Poco Desacertada Desorganizada
CDJA2	Directa Se usan canales de comunicación directos entre las personas que requieren o van a brindar información. Variable , Un día se acuerda una información por agenda, luego llega otra, sobre el tiempo se ajusta a otras novedades Pasiva Algunos nos limitamos hacer lo que indican y poco opinamos
CDD1	Democrática: Todos participan y pueden expresar sus ideas y opiniones Se respetan las opiniones que discrepan. Poco Constructiva: los aportes y puntos de vista se manifiestan con la intención de aportar al mejoramiento. No se debería juzgar a la persona, sino debatir sobre las opiniones. Oportuna: se procura usar de la mejor manera los canales de comunicación para que todos reciban la información de manera eficaz
CDJA3	poco Asertiva , llamados de atención irrespetuosos. se procura ser cordial Oportuna : se da en los tiempos establecidos. Pero En ocasiones es ambigua . el lenguaje corporal dice más que mil palabras. Se interrumpen las interpelaciones

3.6.4 Codificación abierta

A través de esta codificación, se realizó la comparación entre las unidades de análisis, para descubrir categorías relevantes y necesarias para el análisis de los datos. El desarrollo de este proceso permitió que los segmentos que comparten naturaleza, significado y características, se agrupen en la misma categoría y código; y que de los que son diferentes surgen otras categorías y sus propios códigos. La finalidad es identificar y etiquetar categorías relevantes de los datos. En palabras, de Hernández y Mendoza (2018):

Los segmentos se convierten en unidades cuando poseen un significado (de acuerdo con el planteamiento del problema) y en categorías en un esquema de codificación abierta si su esencia se repite más adelante en los datos (por ejemplo, en la entrevista o en otras entrevistas). Las unidades son fragmentos de los datos que

constituyen los “tabiques” para construir el esquema de clasificación y el investigador considera que tienen un significado por sí mismas. (pág. 475).

En este análisis la codificación surgió de los segmentos de datos: estos se fueron identificando y convergieron en categorías. Los códigos se usaron para comenzar a comprender lo que sucedió con los datos, se revelaron significados potenciales y se desarrollaron ideas e hipótesis. Para Hernández y Mendoza (2018) los códigos describen un segmento de texto, imagen, artefacto u otro material, (son etiquetas para identificar categorías). Así mismo, desde el juicio de las investigadoras, al considerar en términos de importancia y representatividad un segmento o unidad relevante, estos datos se extrajeron como un ejemplo de la categoría o de los datos.

Gráfica 24

Fragmento codificación abierta con Atlas.ti®

CARACTERÍSTICAS O DESCRIPCIÓN DE LA COMUNICACIÓN ENTRE DIRECTIVOS Y DOCENTES EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA	
INFORMANTE	RESPUESTAS
CDJA1	Va en Contravía, hay desinformación, sesgo entre ciclos. En algunas ocasiones la comunicación no es efectiva o no todos entienden lo mismo. Es un Poco Desacertada Desorganizada
CDJA2	Directa Se usan canales de comunicación directos entre las personas que requieren o van a brindar información Variable Un día se acuerda una información por agenda, luego llega otra, sobre el tiempo se ajusta a otras novedades Pasiva Algunos nos limitamos hacer lo que indican y poco opinamos
CDD1	Democrática: Todos participan y pueden expresar sus ideas y opiniones Se respetan las opiniones que discrepan. Poco Constructiva: los aportes y puntos de vista se manifiesta con la intención de aportar al mejoramiento. No se debería juzgar a la persona, sino debatir sobre las opiniones. Oportuna: se procura usar de la mejor manera los canales de comunicación para que todos reciban la información de manera eficaz
CDJA3	poco Asertiva, llamados de atención irrespetuosos. se procura ser cordial Oportuna: se da en los tiempos establecidos. Pero En ocasiones es ambigua. el lenguaje corporal dice más que mil palabras. Se interrumpen las interacciones
CDJA4	Rápida y concisa, a veces no es comprendida por todos los miembros de la comunidad según su rol Asertividad por parte de algunos directivos, poca Cordialidad y Comunicación dispersa
CDJA5	Respeto el cual debe existir para la buena comunicación, en ocasiones las discrepancias no son manifestadas de manera respetuosa. Falta de Tolerancia para aceptar las opiniones del otro.
CDD2	Liderazgo, compromiso, responsabilidad, poca tolerancia, falta de empatía
CDJA6	Comunicación pasiva. Irrespetuosa se lleva la contraria con expresiones despectivas u ofensivas. Respuesta : Es lo que se espera en una solicitud pero no siempre se da. Igualdad : Se entiende que somos todos maestros pero a veces las directivas lo olvidan.

3.6.5 Descripción de categorías

En cuanto se van detectando las categorías presentes en los datos, las cuales definen y explican los conceptos incluidos en el planteamiento del problema es necesario definir cada una de estas categorías con base en lo que revelaron las respuestas de los participantes tanto en las tres encuestas como en el cuestionario.

Para este análisis, se inició interpretando el significado de cada categoría y se realizó una ilustración de esta con ejemplos de los segmentos, por lo que fue importante guardar citas o unidades de análisis representativas de las categorías generadas en la codificación abierta. En este proceso y con la ayuda del procesador de texto Atlas.ti® se recuperaron los segmentos fácil y rápidamente. “Esta actividad permite examinar las unidades dentro de las categorías, las cuales más adelante se disocian de los participantes que las expresaron o de los materiales de donde surgieron.” Hernández y Mendoza (2018) (pág.487)

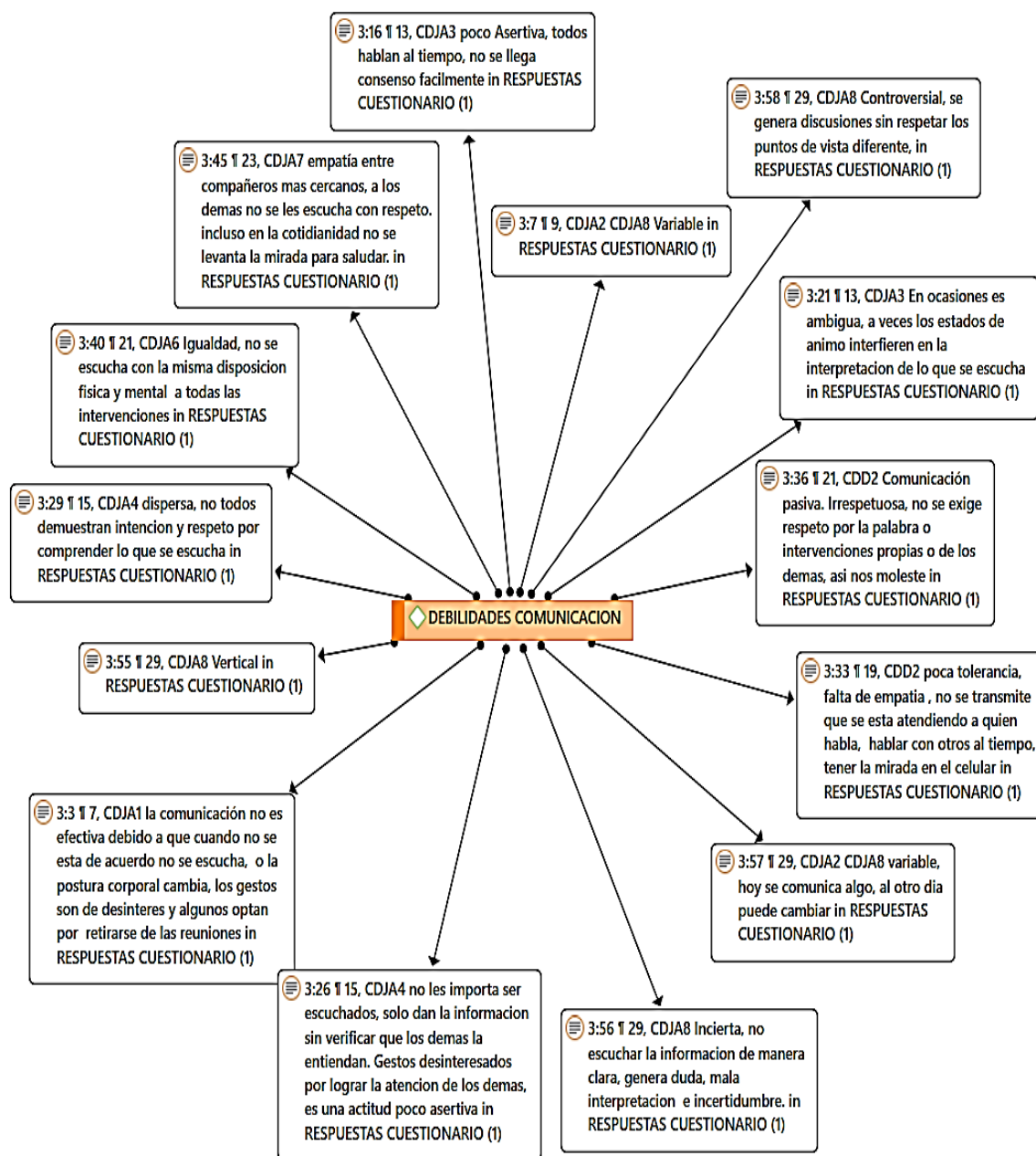
Para este análisis cada categoría se describe en términos de su significado y luego, se ilustra o caracteriza con segmentos. Por ejemplo como se puede ver en la gráfica 15.

3.6.6 Codificación axial

La codificación axial según sostienen Hernández y Mendoza (2018) involucra encontrar las categorías que son más frecuentes, las más mencionadas o las más relevantes para el planteamiento del problema y agrupar las categorías equivalentes en temas (categorías más generales), el paso que sigue acorde con los autores es obtener las categorías más generales o temas centrales para establecer semejanzas y contrastes entre

Gráfica 25

Red Enunciados recurrentes Debilidades en la Comunicación (DEB-COM)



ellas para considerar vínculos posibles entre dichas categorías, es decir, “El centro del análisis se mueve del contexto del dato al contexto de la categoría.” (pág. 489)

En esta etapa se identificaron los enunciados recurrentes en la matriz de cada encuesta, proceso que permitió relacionar los objetivos de investigación con los

instrumentos utilizados, teniendo en cuenta las preguntas de las entrevistas y los enunciados de las encuestas. Por ejemplo, en la tabla de enunciados para evaluar habilidades para la escucha activa (Incluidos en la encuesta #1. Sondeo de características y habilidades para la comunicación.) (Ver tabla 13.) se identificaron los enunciados más recurrentes con bajo puntaje (es decir, se evidencia un número significativo de informantes con deficiencias en unos indicadores particularmente).

Tabla 26

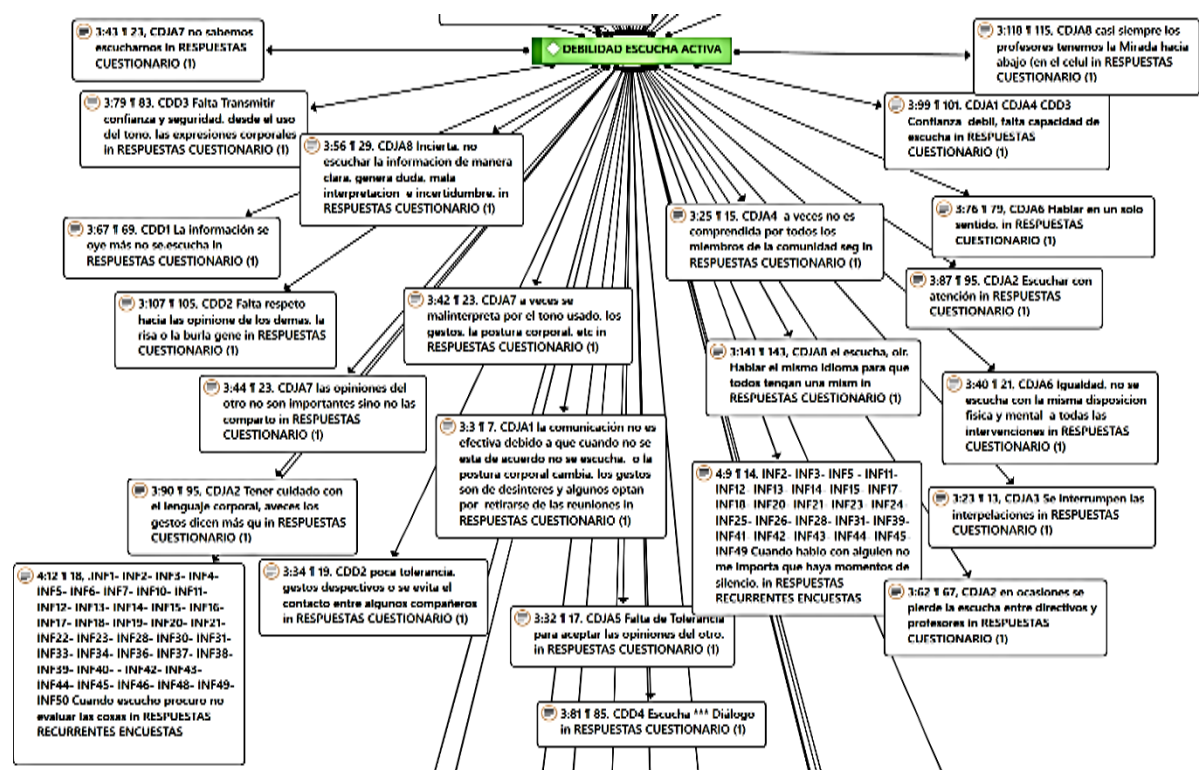
Enunciados recurrentes en encuesta con bajo dominio en la habilidad para la escucha activa

Enunciado para evaluar habilidades para la Escucha Activa		Informantes claves (Coinciden con bajo dominio del enunciado) Escala de calificación (Griffin & Van Fleet, 2016)
2.	Suelo hablar más que los demás	INF1- INF10- - INF12- INF13- INF14- INF15- INF19- INF20- INF21- INF22- INF23- INF26- INF27- INF30- INF31- INF35- INF36- INF38- INF39- INF40- INF42- INF44- INF45- INF46- INF48- INF49
6.	Cuando hablo con alguien no me importa que haya momentos de silencio.	INF2- INF3- INF5 - INF11- INF12- INF13- INF14- INF15- INF17- INF18- INF20- INF21- INF23- INF24- INF25- INF26- INF28- INF31- INF39- INF41- INF42- INF43- INF44- INF45- INF49
8.	Oír y escuchar son lo mismo.	INF8- INF9- INF24- INF25- INF26- INF27- INF29- INF32- INF35- INF41- INF47
10.	Evito decir ajá, claro, etcétera cuando la otra persona está hablando.	INF3- INF5- INF6- INF16- INF20- INF21- INF23- INF24- INF26- INF28- INF29- INF35- INF36- INF37- INF43- INF45- INF47
14.	El lenguaje corporal es importante para el sujeto que habla no para el que escucha.	INF3- INF4- INF5- INF8- INF9- INF11- INF13- INF17- INF18- INF19- INF20- INF21- INF22- INF24- INF28- INF29- INF30- INF31- INF32- INF35- INF36- INF40- INF43- INF48- INF49- INF50
18.	Cuando escucho procuro no evaluar las cosas	INF1- INF2- INF3- INF4- INF5- INF6- INF7- INF10- INF11- INF12- INF13- INF14- INF15- INF16- INF17- INF18- INF19- INF20- INF21- INF22- INF23- INF28- INF30- INF31- INF33- INF34- INF36- INF37- INF38- INF39- INF40- -

A partir de las recurrencias o reiteraciones de un mismo indicador identificadas tanto en la matriz de las encuestas como en las unidades de análisis o citas identificadas en las respuestas de los cuestionarios se crea la red de las debilidades en la competencia de la escucha activa de los informantes (Gráfica 16.) la cual orienta su análisis y permite determinar qué indicadores se deben fortalecer de esta habilidad para mejorar la comunicación entre docentes y directivos docentes del colegio Bravo Páez IED de la jornada mañana.

Gráfica 16

Fragmento red debilidades escucha activa (RED-DEB-ESC). Enunciados recurrentes en los cuestionario y encuestas



3.6.7 Codificación selectiva

Este momento del análisis, permite “determinar la categoría o tema central que explica el fenómeno o problema de investigación” (pág. 492) Gallicano, (2013) citado por Hernández y Mendoza (2018), además los autores argumentan que, si se ha realizado un análisis de manera inductiva y progresiva, la categoría o tema es identificada con antelación.

Hernández y Mendoza, (2018), retoman a Creswell y Creswell, (2018), Charmaz (2014) y otros, para establecer las características que debe tener la categoría central, ésta debe ser el centro del proceso, el tema que más lo explica y el que tiene más implicaciones para generar teoría. De igual forma, es aquella que se vincula de manera lógica y consiente con el resto de las categorías. También es una de las que tienen mayor número de frecuencias y su saturación fue rápida. En consecuencia, en la medida que la categoría o concepto central, se refina, la teoría fortalece su poder explicativo y profundidad.

Se puede decir entonces, que este proceso inició con la identificación y codificación de las recurrencias en cada uno de los instrumentos, datos que posteriormente se agruparon en unidades temáticas o categorías que permitieron establecer diversas relaciones para así, identificar categorías iniciales deductivas e inductivas, a partir de las cuales se analizó la información recopilada con el propósito de alcanzar los objetivos propuestos en este estudio. (Ver tabla 14)

Es decir, como explica Torres, (1999) a partir de las categorías deductivas, entendidas como el grupo de conceptos que se sustenta en un marco teórico, se definen las preguntas que permiten pasar de lo general a lo particular. Se parte de enunciados universales que, después de la revisión cuidadosa de todo el material, posteriormente

derivan en enunciados particulares o “categorías que emergen de la misma información” (p. 175).

Por consiguiente, es aquí donde mediante la lectura detallada de la información de las respuestas, fue posible descubrir patrones específicos que son difíciles de distinguir a simple vista, lo que permitió definir categorías inductivas para un análisis más preciso de la información ya que incluyen un conjunto de conceptos individuales, identificados y creados a partir de las apreciaciones específicas de cada informante. (Tabla 14)

Por lo tanto, según Torres, (1999) la categorización no es un proceso automático, sino que requiere atención frente a un conjunto de información cualitativa que se quiere analizar y nombrar, acorde con Bonilla y Rodríguez, (1995) citado por Torres, (1999) esto significa: identificar elementos o atributos repetidos en conjuntos de información; crear subconjuntos de información que sean exclusivos en función de los atributos específicos identificados; análisis de los "conceptos" que asignan la pertenencia a cada grupo con la mayor fiabilidad posible; exponer la propuesta de categorización a colegas, expertos o los mismos miembros. Se trata entonces de reordenar todos los datos obtenidos no solo según su origen, sino también según sus respectivas categorías. Por lo tanto, en esta investigación se diseñó una matriz que permitió tener una mirada global de la información recogida en los instrumentos sobre una categoría y las nuevas categorías inductivas que precisan el análisis. (Anexo 12)

Por lo tanto, a cada categoría deductiva o inicial le corresponden algunas unidades de análisis recurrentes que a su vez se han relacionado con una categoría inductiva o subcategoría, véase un ejemplo red de categorías y enunciados recurrentes en las gráficas 17 y 18.

Tabla 27

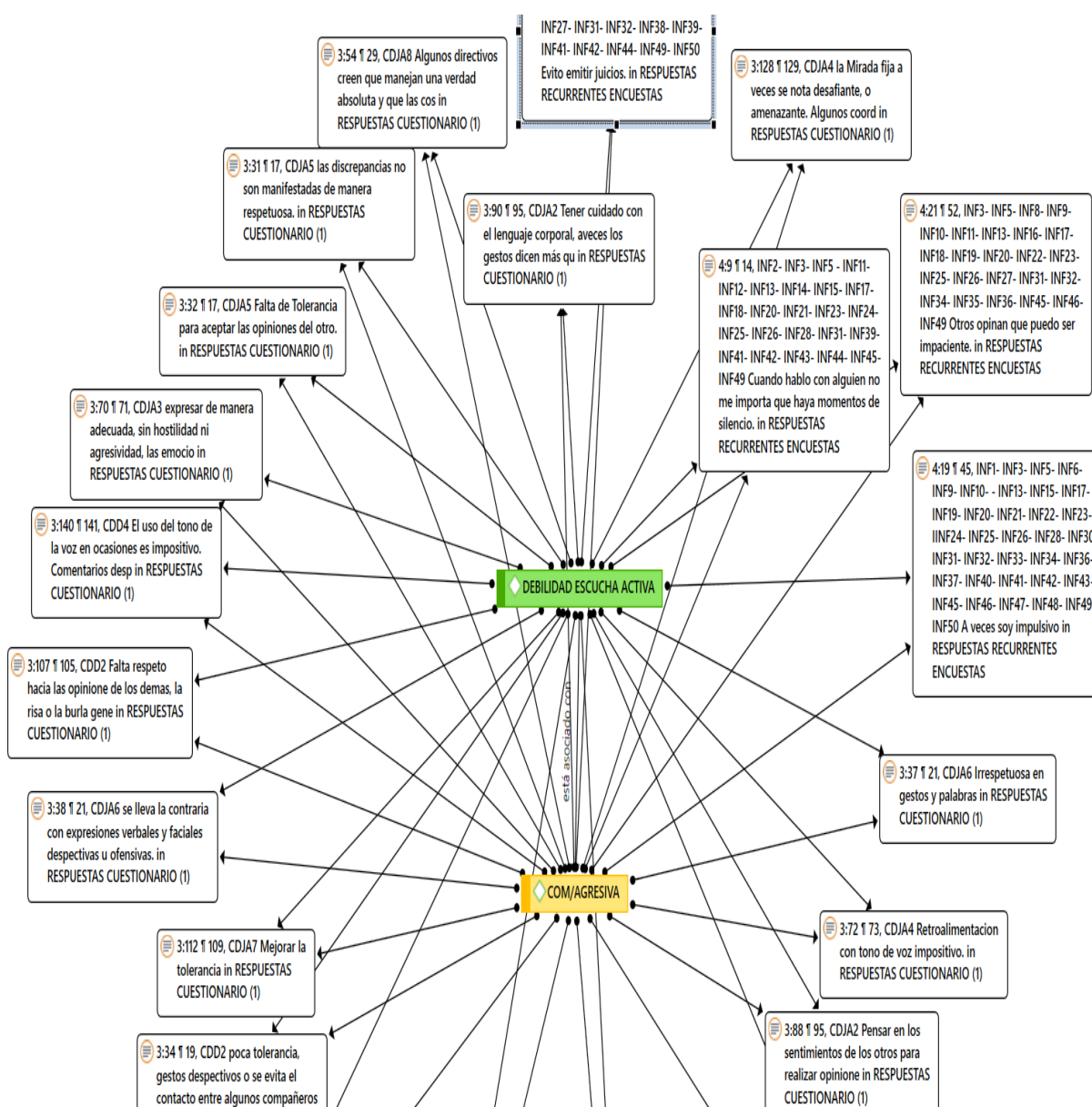
Fragmento matriz enunciados recurrentes y categorización

ENUNCIADOS CATEGORIA COMUNICACIÓN AGRESIVA (COM-AGRE)		
Informantes	Contenido de cita o enunciados	Relación Con Otras Categorías
INF1- INF3- INF5- INF8- INF9- INF10- INF11- INF15- INF16- INF17- INF18- INF19- INF20- INF21- INF22- INF23- IINF24- INF25- INF26- INF28- INF29- INF30- INF32- - INF34- INF35- INF36- INF37- INF41- INF42- INF43- INF45- INF46- INF47- INF48- INF49- INF50	Reacciono enseguida ante situaciones negativas.	COM/AGRESIVA DEBILIDAD ESCUCHA ACTIVA DEBILIDADES ASERTIVIDAD (DEB-ASER) DEBILIDADES COMUNICACION NO VERBAL (RED-DEB-COM-NO-VER) RED DEBILIDADES RETROALIMENTACION
INF1- INF2- INF3- INF4- INF5- INF6- INF8- INF9- INF10- INF11- INF13- INF14- INF15- INF17- INF19- INF20- INF21- INF22- INF23- IINF24- INF25- INF29- INF32- INF34- INF36- INF37- INF41- INF42- INF43- INF45- INF46- INF48	Tiendo a hablar en volumen alto	COM/AGRESIVA DEBILIDADES ASERTIVIDAD (DEB-ASER) RED DEBILIDADES RETROALIMENTACION
INF5- INF8- INF9- INF15- INF17- INF18- INF19- INF21- INF22- INF23- IINF24- INF25- INF27- INF30- INF32- INF35- INF37- INF40- INF42- INF43- - INF46- INF47- INF49- INF50	Veo al otro con una mirada penetrante.	COM/AGRESIVA DEBILIDAD ASERTIVIDAD DEBILIDAD ESCUCHA ACTIVA DEBILIDADES ASERTIVIDAD (DEB-ASER) DEBILIDADES COMUNICACION NO VERBAL (RED-DEB-COM-NO-VER) RED DEBILIDADES RETROALIMENTACION

INF1- INF3- INF4- INF6- INF7- INF8- INF10- INF12- INF14- INF16- INF18- INF20- INF22- INF23- INF27- INF31- INF32- INF38- INF39- INF41- INF42- INF44- INF49- INF50	Evito emitir juicios.	COM/AGRESIVA DEBILIDAD ASERTIVIDAD DEBILIDAD ESCUCHA ACTIVA DEBILIDADES ASERTIVIDAD (DEB-ASER)
--	-----------------------	---

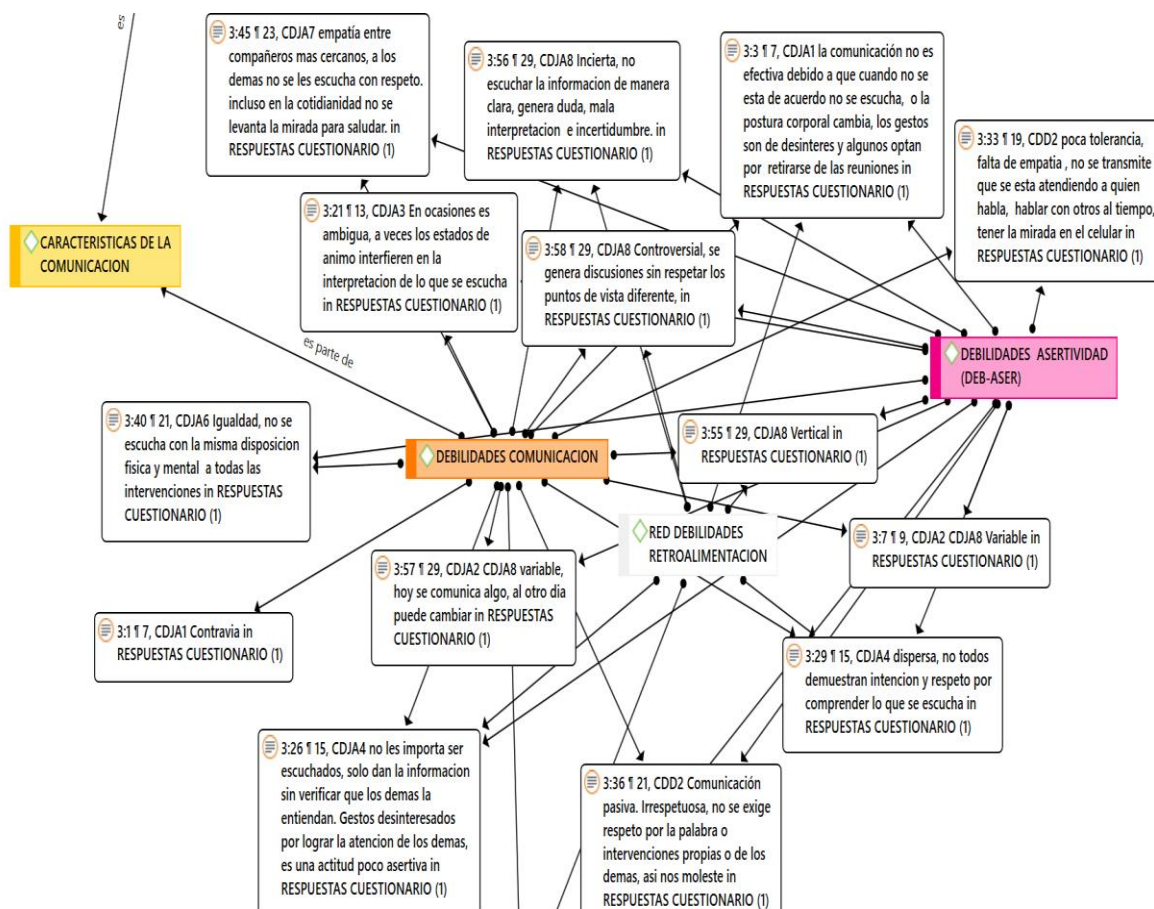
Gráfica 26

Fragmento red enunciados recurrentes categoría inductiva emergente comunicación agresiva (COM-AGRES) relacionados con la subcategoría emergente debilidades en la escucha activa (DEB-ESC –ACT)



Gráfica 18

Fragmento red enunciados recurrentes categoría debilidades de la comunicación (DEB-COM) relacionados con la categoría debilidades en la escucha activa (DEB-ESC-ACT) y las debilidades en la asertividad (DEB-ASER)



En esta etapa de la categorización, se realizó una clasificación de categorías emergentes y subcategorías encontradas en los instrumentos, al establecer redes de sentido

entre subcategorías, mapas conceptuales y unidades de sentido para determinar las categorías finales. Como se puede apreciar en la Matriz Codificación de categorías y subcategorías emergentes, se establece como categoría inicial: *Características de la comunicación entre docentes y directivos docentes*. De la cual surgen las categorías deductivas: *debilidades y fortalezas en la comunicación*. Y sus subcategorías. A partir de las cuales se configuran las categorías inductivas, arrojadas por los datos recogidos y por último emergen las subcategorías inductivas: *Debilidades en la escucha activa y Debilidades en la asertividad*.

Tabla 28

Codificación de categorías y subcategorías emergentes

Categoría Inicial	Categorías deductivas	Subcategorías deductivas	Categorías inductivas	Subcategorías emergente	Subcategoría de las subcategoría emergente
Características de la comunicación entre docentes y directivos docentes (CAR-COM-DOC-DDOC)	Debilidades en la comunicación (DEB-COM)	Estilos comunicativos (EST-COM)	Comunicación agresiva (COM-AGRES)	Debilidades en la escucha activa (DEB-ESC-ACT)	Debilidades en la retroalimentación (DEB-FEEDBACK)
			Comunicación pasiva (COM-PAS)		
		Formas comunicativas (FORM-COM)	Debilidades en la Comunicación verbal (DEB-COM-VERB)	Debilidades en la asertividad (DEB-ASERT)	
			Debilidades en la comunicación no verbal (DEB-COM-NO-VERB)		

			Debilidades en la Comunicación escrita (DEB-COM-ESC)		
	Fortalezas en la comunicación (FORT-COM)	Conductas asertivas (CONDU-COM-ASERT)	Prácticas comunicativas asertivas (PRACT-COM-ASERT)	Estrategias para la comunicación asertiva (EST-COM-ASERT)	

La relación entre categorías y subcategorías emergentes se crea de manera inductiva, porque en la lógica del material aprendido, la prioridad es pasar de información específica y aislada a una visión más global que describe una secuencia lógica. Al crear estas conexiones entre información de diferentes categorías o de diferentes fuentes, es posible descubrir o construir lógicamente las conexiones estructurales de la realidad bajo examen; estas conexiones a menudo no se pueden ver a simple vista y deben encontrarse mirando lo que parecen datos no relacionados. Una vez clasificada y codificada la información, se agrupa en categorías y subcategorías específicas. Como puede verse en la matriz de codificación de categorías y subcategorías emergentes (Tabla 15).

Ahora, después de desglosar la información, es decir, clasificarla, categorizarla y organizarla en subconjuntos más detallados, los procesos analíticos comienzan a organizar los datos de manera lógica. Por un lado, intentan establecer todas las conexiones posibles y, por otro, intentan reorganizar las categorías y subcategorías en un sistema lógico.

3.6.8 Triangulación de la información

La investigación cualitativa permite una gran riqueza, profundidad y amplitud de datos descriptivos que no solo provienen de los diferentes actores del proceso, sino de las varias fuentes de información y de una mayor variedad de formas de recolección.

Desde la postura de Hernández & Mendoza Torres (2018) al hecho de utilizar diferentes fuentes y métodos de recolección se le denomina triangulación de datos, esta estrategia permite la resignificación de las categorías, en donde la interpretación se concibe a través del encuentro de las miradas entre el investigador, la realidad y la teoría. (Anexo

Anexo 13: Triangulación De La Información					
Categorías deductivas	Subcategorías deductivas	Fundamentos teóricos (Autores claves)	Categorías inductivas (emergentes)	Informantes claves Encuestas	Informantes claves cuestionarios
Debilidades de la comunicación	Estilos	<p>Comunicación Pasiva: Se manifiesta en las personas que por lo general tienen baja autoestima.</p> <p>Gómez Gras & van-der Hofstad, (2006) : la descripción de las conductas de la comunicación pasiva se basan en la Preocupación por satisfacer a los demás, poner los derechos de los otros por sobre el propio.</p> <p>Miedo de ofender a los demás.</p> <p>Baja autoestima, baja sensación de autocontrol. Sumiso,</p>	Comunicación pasiva	<p>Muchas veces digo que estoy de acuerdo aun cuando no lo esté. INF3- INF4- INF7- INF8- INF9- INF11- INF15- INF16- INF17- INF18- (...)</p> <p>Cuando escucho a otros, sonrío y asiento con la cabeza para manifestar que estoy de acuerdo.(...) INF20- INF21- INF22- INF23- IINF24- INF26- INF27- INF28- INF29- INF30- INF32- INF33- INF34- INF36- (...)</p> <p>Algunas personas dicen que hablo suavemente.(..) INF27- INF28- INF29- INF30- INF31- INF32- INF35- INF37- INF43- INF44- INF45- INF47- INF49- INF50</p> <p>Otros opinan que muchas veces pido permiso sin necesidad.(...)-</p>	<p>Pasiva, Algunos nos limitamos hacer lo que indican y poco opinamos. (CDJA2)</p> <p>Miedo a decir las cosas para no ofender a los demás (CDD1)</p> <p>La información se oye, más no se escucha (CDD1)</p> <p>Falta Transmitir confianza y seguridad, desde el uso del tono, las expresiones corporales (CDD3)</p> <p>casi siempre los profesores tenemos la Mirada hacia abajo (en el celular), Postura hundida, Movimientos nerviosos de pies y manos (CDJA8)</p> <p>En ocasiones se usa un Tono vacilante al hablar, algunos incluso Risa nerviosa (CDD4)</p>

13). En la tabla 16 se puede apreciar un fragmento de la triangulación realizada para este estudio:

Tabla 29

Fragmento triangulación de la información

Para determinar los resultados de la presente investigación, los datos de los instrumentos de recolección de información se relacionaron en una matriz de triangulación, a partir de su relación con las categorías iniciales –las cuales fueron ajustadas en cuatro grandes categorías, cada una con sus respectivas subcategorías-. De igual forma, se

relacionaron con los referentes teóricos según el análisis adelantado. Para exponer finalmente la voz propia de las investigadoras que da cuenta de los hallazgos.

3.6.9 Relaciones y redes de sentido

Una vez fraccionada la información, es decir, categorizada, clasificada y reordenada en subconjuntos más específicos, se iniciaron algunos procedimientos analíticos para recomponer lógicamente los datos. Por una parte, se buscó el establecimiento de todas las relaciones posibles y, por otro, la reorganización de categorías y subcategorías en andamiajes lógicos. (Ver Anexo 14).

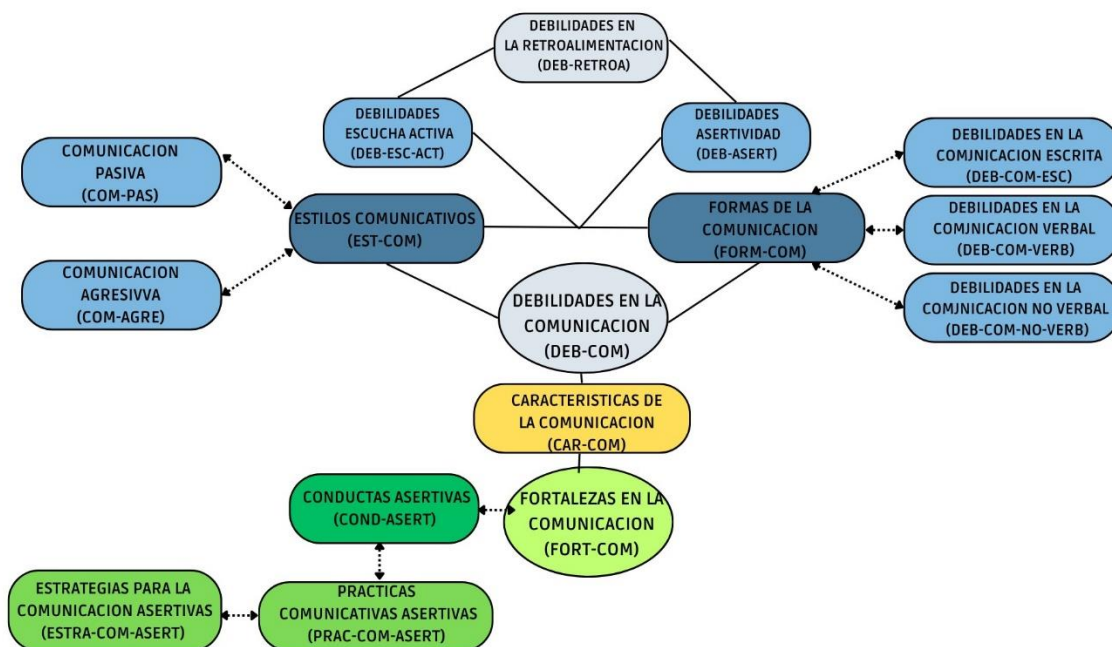
A partir de estas relaciones, se desarrollaron interpretaciones, para encontrar sentido y significado a las diferentes categorías y para visualizar tales relaciones se usaron dos herramientas como redes de sentido (diagramas relacionales) y matrices. En términos de Hernández y Mendoza, (2018), las primeras expresan y explican cómo se vinculan conceptos, individuos, grupos y organizaciones y cómo se representan desde relaciones causales y temporales entre categorías. Por ejemplo, ver gráfica 19-; las segundas, son útiles para establecer vinculaciones entre categorías o temas (o ambos), finalmente, las categorías o temas se colocan como columnas (verticales) o como renglones o filas (horizontales).

En otras palabras, en esta fase, a través de redes de sentido, se visualiza la información organizada bajo una misma categoría, pero no en una tipificación o jerarquización lineal, sino en los diversos órdenes y niveles de comportamiento de los datos obtenidos sobre dicha categoría.

En este proceso, se establecieron relaciones para contrastar las categorías formuladas y se analizaron e interpretaron las redes de sentido entre categorías y subcategorías. Es importante señalar que la triangulación fue una estrategia adoptada para concretar el análisis de la información y dar paso a la interpretación de esta.

Gráfica 27

Red de sentido. Relaciones causales y temporales entre categorías y subcategorías emergentes



En conclusión, este capítulo reveló todo el proceso de desarrollo en lo que respecta al diseño metodológico: etapas de investigación, caracterización de la población, técnicas e instrumentos, así como el proceso detallado de recopilación, organización, codificación y clasificación de la información, sin perder de vista los objetivos planteados.

Capítulo 4: Análisis y discusión de resultados.

A continuación, se establecen las relaciones de los enunciados por categorías, se realizó en orden en cuanto la información se depositó en tablas de Excel, las respuestas corresponden a las encuestas realizadas a los directivos docentes y docentes del plantel, el análisis que se hizo parte del hecho específico de entender las respuestas e inquietudes formuladas.

Se pudieron establecer dos categorías deductivas: debilidades y fortalezas en la comunicación, a las que subyacen como categorías deductivas los estilos de la comunicación y las competencias socioemocionales y como categorías emergentes la comunicación pasiva y agresiva, adicionalmente las debilidades en la escucha activa y en la asertividad. (ver anexo13)

Existen oportunidades de mejora en la escucha activa y la asertividad, entre docentes y directivos docentes del colegio Bravo Páez IED jornada mañana.

La comunicación entre los líderes y los docentes en la institución Colegio Bravo Páez IED jornada mañana presenta aspectos de agresividad y pasividad, lo que dificulta manejar respetuosamente los desacuerdos y brindar una retroalimentación efectiva que realmente conduzca al mejoramiento constante, se evidencian interrupciones frecuentes y lenguaje corporal inadecuado. Estos problemas de comunicación llevan a un ambiente de trabajo deficiente y relaciones interpersonales con limitantes para el desarrollo de una sana convivencia, por lo que se hace necesario que el equipo de trabajo en conjunto establezca espacios de trabajo colaborativo en el que se logren acuerdos para direccionar la comunicación de manera asertiva y a través de interacciones de escucha activa en el que el

intercambio de ideas y propuestas conduzca a que todos se sientan identificados con los objetivos institucionales desde la participación y la proactividad.

En lo que tiene que ver con las debilidades de la comunicación entre los docentes de la institución abordada se estableció que los dos *estilos de comunicación* que son predominantes es el pasivo y el agresivo, el estilo pasivo por cuanto algunos participantes se limitan a hacer lo que se les indica sin opinar, sienten miedo de expresar sus opiniones, muestran debilidad, falta de interés o de confianza para expresarse, adicional a que manejan una postura corporal que así lo muestra, lo que concuerda con los hallazgos teóricos que refieren que el estilo de comunicación pasiva se caracteriza por una alta necesidad de satisfacer a los demás, sumisión, desconfianza en sí mismo y en los otros.

El otro estilo comunicativo predominante en la institución es la comunicación agresiva, ya que los docentes expresan que en algunas oportunidades se juzga a las personas, se hacen llamados de atención poco respetuosos o se expresan las opiniones con poca cordialidad, adicional a que el tono de la voz es impositivo o en tono de burla y muchas veces se cree ser el dueño de la verdad absoluta, aspectos que al analizarse desde la teoría concuerdan con el estilo agresivo para comunicarse que se evidencia en comportamientos inadecuados que buscan defender los intereses propios sin importar los intereses de los otros, se ejerce de manera dominante, tajante, demandante y que escucha muy poco a los demás.

En la misma línea, en el análisis de las encuestas a través de Google Forms se ratifican y describen los dos estilos de comunicación recurrentes en la institución:

Estilo de Comunicación Agresiva

- En general, el participante muestra una tendencia a ser impulsivo y enojarse con facilidad.
- Tiene dificultad para escuchar y que interrumpe con frecuencia.
- Tiende a hablar más que los demás en la mayoría de las conversaciones.
- Puede ser impaciente y hablar en volumen alto.

En resumen, el estilo de comunicación agresiva del participante se manifiesta en su impulsividad, enojo fácil, dificultad para escuchar y tendencia a interrumpir.

El análisis de los datos también muestra que la persona tiene tendencias impulsivas y se enoja con facilidad, además que no es una postura solo del directivo, sino que también se encontró en el rol de docente.

Estilo de Comunicación Pasiva

- A menudo piensa que a otros no les importa lo que siente y tiende a estar de acuerdo incluso cuando no lo está.
- También le cuesta expresar sus deseos y sentimientos.
- Tiende a evitar confrontaciones.
- Se podría decir que alguien con estas características, habla suavemente y evita mirar a los ojos cuando están en desacuerdo.

Por lo tanto, el estilo de comunicación pasiva del participante se caracteriza por la falta de expresión de sus propios sentimientos y deseos, así como la evitación de confrontaciones. De acuerdo con los datos proporcionados, se observa que otros opinan que la persona pide perdón con mucha frecuencia y que la persona misma se identifica como alguien que procura comprender los dos lados de un asunto para evitar conflictos.

El análisis de las encuestas a través de Google Forms reveló que los participantes muestran características de comunicación agresiva, como tendencia a ser impulsivos, enojarse con facilidad, dificultad para escuchar, interrupciones frecuentes y hablar más que los demás. Además, se identifican rasgos de comunicación pasiva, como la creencia de que a otros no les importa lo que sienten, estar de acuerdo incluso cuando no lo están, dificultad para expresar deseos y sentimientos, y evitar confrontaciones.

En cuanto a las *formas de la comunicación* que implementan los docentes y directivos docentes, la mayoría de oportunidades de mejora surgen en la forma *no verbal*, Como lo expresan algunos de los informantes, *el lenguaje corporal dice más que mil palabras*, lo que respalda la postura recurrente de los docentes al decir que se debe tener especial cuidado con el lenguaje corporal durante las reuniones, las conversaciones entre un directivo y un docente, puesto que se identifican actitudes de falta respeto hacia las opiniones de los demás, la risa o la burla genera mal ambiente, la falta de atención y disposición corporal demuestra falta de interés por las intervenciones del otro.

Así mismo, se puede evidenciar que en ocasiones los docentes usan un tono vacilante al hablar, algunos incluso risa nerviosa, provocados por la falta de confianza con el grupo o temor a ser juzgados por sus opiniones. Por otro lado, durante las reuniones, se evita el contacto visual cuando un compañero está hablando, casi siempre los profesores mantienen la mirada hacia abajo (en el celular), lo que deja entrever poco interés por las intervenciones de los otros. Además, a la falta de contacto visual con la persona que está hablando, la acompaña una postura hundida y en ocasiones movimientos nerviosos de las piernas, como balanceos y temblor insistente.

Pero también sucede, que, al tener un contacto visual, la mirada fija a veces se nota desafiante, o amenazante, incluso algunos coordinadores asumen una postura intimidante, generando tensión, gestos y tono de voz impositivo. Lo que dificulta llegar a consensos de manera democrática. Algunos docentes manifiestan que los directivos no intentan comprender las emociones y los sentimientos de los demás y sus retroalimentaciones son poco asertivas.

En ocasiones la comunicación es ambigua, a veces los coordinadores solo dan la información sin verificar que los docentes la entiendan. Esto incide en que la atención se disperse y no se dé oportunidad a las aclaraciones o ampliar la información.

Así mismo, las discrepancias no son manifestadas de manera respetuosa, los coordinadores refieren poca cordialidad en los gestos y palabras durante las conversaciones con los docentes. Lo que deja ver la falta de empatía y de tolerancia. Pocas veces, se sienten realmente escuchados durante las reuniones generales, puesto que algunos docentes prefieren hablar con otros al tiempo o tener la atención en el celular.

En consecuencia, las debilidades en la comunicación no verbal, inciden en lo que algunos informantes expresan: *la información se oye más no se escucha*. Pues de manera recurrente, los docentes simplemente sonrían y asientan con la cabeza para manifestar que están de acuerdo, así no hayan comprendido lo que hablan.

En lo que respecta, a la forma de *comunicación escrita*, a veces solo se maneja el grupo de WhatsApp y se envía la agenda semanal por correo. Lo que agiliza brindar la información, pero limita el contacto directo. Así mismo ocurre en las jornadas pedagógicas, cuando se prioriza el diligenciamiento de formatos, pero como bien lo exponen algunos docentes *lo escrito de ahí, no pasa*. Pocas veces lo leen y sistematizan

Por su parte, *la comunicación verbal*, se ve directamente afectada por las dificultades en la comunicación no verbal. Como por ejemplo el temor a opinar en lo que no se está de acuerdo, referirse a aspectos negativos y no a oportunidades de mejora. Además, la falta de tolerancia, dificulta reconocer la importancia de las ideas del otro, dentro de la diferencia en opiniones.

También la falta claridad en la expresión verbal, hace que se pierda el interés por escucharse entre compañeros, incluso el uso de expresiones inapropiadas llega a incomodar a los quienes están en la disposición de escucha.

Por otro lado, se pudo establecer que en la institución educativa existen debilidades en lo relacionado con las ***competencias socioemocionales intrapersonales: escucha activa y asertividad***, información que está relacionada con los dos estilos de comunicación predominantes en la institución educativa por cuanto una comunicación de estilo pasivo o agresivo seguramente presentará deficiencias en lo que respecta a la escucha activa y a la asertividad. En tal sentido, se pudo constatar a partir del análisis de estas dos subcategorías que en la institución educativa los docentes no se sienten escuchados, otros se retiran de las reuniones, hay interrupciones cuando alguna persona está hablando y no se manejan dinámicas en las que la opinión diversa se escuche y se respete, lo que también se demuestra con el lenguaje corporal, con expresiones despectivas, ofensivas, hostiles, agresivas lo que demuestra que no se trabaja desde la empatía, muy necesaria para generar interacciones positivas y más entre colegas, ya que acorde con la revisión de la teoría al escuchar se debe considerar al otro, ir más allá del oír y abrirse a escuchar con todos los sentidos, en el marco del respeto y con toda la intención de comprender de manera real al interlocutor en todo su ser como persona humana.

De la misma manera, teniendo en cuenta los hallazgos se evidenció debilidad en la asertividad ya que los docentes expresaron que además de no sentirse escuchados, que algunos directivos creen que manejan verdades absolutas y no se dan la oportunidad de escuchar otros puntos de vista, se reitera la falta de cordialidad y en ocasiones el irrespeto, algunos compañeros se evitan, no saludan, no existe equidad entre compañeros ya que al parecer se escuchan algunas intervenciones más que otras, la falta de empatía también es evidente, lo anterior al contrastarse con la teoría que define la comunicación asertiva como la que se realiza de manera respetuosa, gestionando de manera adecuada las emociones y lo más importante empática, además que sin asertividad no hay compromiso, ni responsabilidad real lo que se traduce en docentes poco comprometidos, desmotivados que trabajan de manera autómatas y sin ningún tipo de inspiración para innovar o para mejorar sus prácticas.

En consecuencia, a las debilidades presentadas en la escucha activa y la asertividad, surgen ***debilidades en la Retroalimentación***, por ejemplo: el recurrente puntaje en valoración baja, del indicador *por lo general, primero pregunto si la otra persona quiere recibir retroalimentación*. Deja ver que muchas veces los directivos no tienen en cuenta la disposición de los docentes para el feedback, lo que incide negativamente en la situación que se pretende atender o mejorar.

Por lo anterior, ni la comunicación logra ser efectiva y mucho menos una correcta retroalimentación, debido a que los mismos docentes manifiestan que *cuando no se está de acuerdo no se escucha*, o la postura corporal cambia, los gestos son de desinterés y algunos

optan por retirarse de las reuniones o crean excusas para interrumpir o aplazar la conversación.

Así mismo, algunos docentes se limitan hacer lo que les indican y poco opinan, para evitar discrepancias o confrontaciones con sus superiores. Ellos manifiestan que *no se debería juzgar a la persona, sino debatir sobre las opiniones*. Una situación que genera un ambiente en donde a los profesores no les importa ser escuchados, puesto que no sienten una actitud de tolerancia frente a sus ideas o intervenciones.

De manera similar, algunos directivos creen que manejan una verdad absoluta y que las cosas deben ser como a ellos les parece, que no caben otras posibilidades de ver distinto un determinado problema, lo cual es un ejemplo de la comunicación vertical, la cual no favorece la práctica de retroalimentación.

En consecuencia, al intentar un feet back por parte de un directivo hacia un docente, la situación se torna controversial, lo cual genera que los profesores se sientan prevenidos y poco dispuestos a la conciliación o mejoramiento. Así mismo, los directivos en ocasiones sienten miedo o prevención a decir las cosas para no ofender a los demás, precisamente porque los docentes no muestran respeto, por las oportunidades de mejora que se les manifiesta.

Por otro lado, también están los docentes y directivos docentes que implementan expresiones como “Hay que decir lo que se piensa, pese a quien le pese” o “Si no hago lo que quiere se ofenderá”. Lo cual deja ver que para algunos las ideas deben expresarse sin pensar en lo que los demás opinen o por el contrario otros optan por acatar órdenes u observaciones solo por quedar bien o complacer o no disgustar a sus superiores. Muchas veces diciendo que están de acuerdo aun cuando no lo estén.

Son varios los aspectos que afectan el *feed back* entre directivos docentes y docentes, como por ejemplo un tono de voz impositivo, las apreciaciones a través de comentarios despectivos o de mencionar las debilidades como aspectos negativos y no como oportunidades de mejora. Así mismo, permitir que intervengan las opiniones personales y no atender a los hechos como tal. Incluso expresiones como “su trabajo tiene errores”, en lugar de “debería revisar su trabajo con más cuidado”, o hacer comentarios generales como “su trabajo es excelente” o “debería mejorar su trabajo” en lugar de presentar información específica.

Otra de las dificultades al proporcionar retroalimentación es apresurarse en que la persona que está equivocada lo sepa, y no pensar mejor y con más tiempo el *feed back*. Lo cual, al pensarse como una acción eficaz, muchas veces es una reacción ante situaciones negativas que despierta en los demás prevención e intimidación.

De igual forma, como ya se ha mencionado, en lo referente a la comunicación no verbal, los directivos manifiestan que algunos docentes, durante un *feed back* adoptan una postura demasiado relajada cuando se les habla, incluso asientan con la cabeza para manifestar que están de acuerdo, pero sonríen de manera burlona.

Se evidencian estrategias de mejora que emergen de las prácticas comunicativas asertivas entre docentes y directivos docentes del colegio Bravo Páez IED jornada mañana.

Para caracterizar las estrategias de mejoramiento presentes en las prácticas comunicativas entre docentes y directivos docentes, es preciso abordar las *conductas asertivas* que subyacen en dichas prácticas.

Ejemplos de estas conductas se hayan en las apreciaciones de algunos docentes que manifiestan que se debe tener la capacidad de expresar que existe un problema, respetar el punto de vista del otro, buscar acuerdos y no victorias, expresar peticiones de manera firme y respetuosa, expresar sus propias emociones positivas o negativas respetando no solo a los demás sino a sí mismo, finalmente, ser capaz de decir no y saber poner límites.

En consecuencia, la conducta asertiva se manifiesta en una expresión adecuada hacia otra persona, en la cual está implícito el reconocimiento no solo del otro, sino de la propia persona que se está expresando. Como los informantes lo refieren y la teoría respalda, estas expresiones pueden darse en los dos roles, tanto en los docentes como en los docentes. Pues cualquiera de los ellos, tienen la capacidad de decir NO, La capacidad de pedir favores o hacer peticiones, La capacidad de expresar sentimientos positivos y negativos y la capacidad de iniciar, continuar y terminar conversaciones generales.

De igual forma, existen conductas asertivas que se derivan de las prácticas comunicativas de los docentes y directivos docentes del colegio Bravo Páez IED, las cuales son poco utilizadas debido a que las personas se sienten culpables y consideran que no es apropiado decir no, o el derecho a decir no lo sé, incluso el derecho a equivocarse y hacerse responsable de las equivocaciones sin sentir culpa.

Incluso las conductas asertivas encontradas en las percepciones de los informantes, dejan ver el derecho a comportarse de acuerdo con sus propios deseos siempre y cuando no se vulneren los derechos de los otros. Como también a poner en primer lugar las necesidades propias y no sentirse responsable de solucionar las necesidades de los demás.

En resumen, las conductas asertivas que subyacen las practicas comunicativas pueden ser positivas y negativas. En las primeras se encuentran expresiones de amor, afecto, admiración; aprobación y estar de acuerdo. Y en las segundas, las expresiones de sentimientos justificados de ira, desacuerdo, insatisfacción y aburrimiento. Autonegación,

que incluye un excesivo disculparse, excesiva ansiedad interpersonal y exagerado interés por los sentimientos de los otros.

Otra forma de abordar las fortalezas en la comunicación entre docentes y directivos docentes del colegio Bravo Páez IED jornada mañana, es reconociendo las **prácticas comunicativas asertivas** que pueden rescatar como estrategias de mejora, como, por ejemplo:

En primer lugar, es importante tener en cuenta que en las prácticas comunicativas asertivas identificadas, se están reconociendo comportamientos asertivos, mas no que los individuos sean asertivos o no asertivos. Lo cual permite entender la asertividad como una habilidad social susceptible de aprenderse, entrenarse y mejorarse.

Y en segundo lugar, para los informantes es importante la capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos; decir “no” claramente y mantenerlo; hacer frente a la presión de grupo y evitar situaciones en las cuales puede verse obligado.

Por lo anterior, de manera explícita, algunas de las *estrategias de mejora* sugeridas por los mismos docentes, incluyen una mayor divulgación de los canales de comunicación, el uso de herramientas claras, el seguimiento de conflictos generados por una comunicación fracturada, la organización en los horarios de las directivas y la clarificación de los roles de trabajo. También se destaca la importancia de ser ordenados y tener en cuenta la organización semanal, así como el mejoramiento y utilización de los canales formales de comunicación. Otras estrategias mencionadas incluyen buscar la fuente real de la información, el acercamiento personal para la escucha, brindar la oportunidad de estar en desacuerdo y brindar soluciones.

Además, se resalta la importancia de la recursividad y el aprovechamiento de todos los recursos disponibles para optimizar la difusión de la información y lograr una comunicación oportuna, así como la organización a través de una agenda semanal que tenga en cuenta las actividades previstas por los diferentes miembros de la comunidad educativa, estas estrategias pueden contribuir a mejorar la comunicación y promover un ambiente más efectivo y colaborativo dentro de la comunidad educativa.

Así mismo, se sugiere utilizar canales de comunicación formales, ser claro, conciso y organizar las reuniones. Los datos también mencionan la importancia de la comunicación no verbal, expresarse con claridad y tener un carácter estable. Finalmente, sugieren afrontar los problemas cuando surjan y buscar retroalimentación de los demás.

Los datos proporcionados incluyen varias citas y declaraciones de diferentes informantes. Las citas y declaraciones sugieren que la comunicación entre personas debería ser respetuosa, empática y constructiva ya que es importante escuchar y expresar ideas con claridad y respeto, incluso en situaciones de desacuerdo. Se debe fomentar el uso de canales y herramientas de comunicación formales y se debe dar a las personas la oportunidad de expresar sus opiniones sin temor a ser ridiculizadas. Además, es importante estar organizado, tener roles claros y respetar el tiempo de los demás. Al brindar retroalimentación, es importante asegurarse de que la otra persona quiera escucharla y concentrarse en cómo puede utilizar la retroalimentación de manera constructiva. Por último, es importante mantener el contacto visual, expresarse con claridad y mantener la calma durante las conversaciones.

Se destaca la importancia de una comunicación directa, democrática y respetuosa donde todos puedan expresar sus ideas y opiniones y que se respeten las opiniones de los

que discrepan. También se destaca la importancia de proporcionar retroalimentación basada en hechos y libre de prejuicios, ser activo en lugar de reactivo, analizar el momento y el contexto para expresar opiniones, se hace hincapié en la importancia de enfrentar los problemas cuando se presentan y de mantener una actitud tranquila y relajada durante la comunicación, también se menciona la necesidad de evitar tergiversaciones y de planificar la comunicación para evitar improvisaciones.

Finalmente, se menciona el uso de un grupo de WhatsApp para enviar la agenda semanal, lo que facilita la coordinación y el intercambio de información., se solicita dar prioridad a la comunicación escrita, lo muestra la importancia de documentar y registrar la información de manera clara y accesible, se concluye que se deben usar diferentes canales de comunicación para mantener una comunicación efectiva.

Capítulo 5: Conclusiones.

La presente investigación surge del interés de las investigadoras por desentrañar las dinámicas de comunicación en una institución educativa de Bogotá y cómo la escucha activa y la asertividad inciden en dichas dinámicas.

Uno de los hallazgos más importantes es descubrir cómo los docentes evalúan a partir de la reflexión las dinámicas de relación en el proceso comunicativo que se da en la institución educativa, saben cuáles son las debilidades que se tienen como equipo y formulan recomendaciones para la mejora del proceso.

Adicionalmente, a partir del análisis se pudo establecer que los docentes y directivos docentes pueden identificar cuáles son las habilidades y estrategias que ayudarían a fomentar unas interacciones positivas, en tal sentido los elementos sustanciales de la asertividad y la escucha activa como el respeto, la empatía, la cordialidad, el intercambio de ideas, claridad, la organización, canales de comunicación diversos y de doble vía, cercanía y amabilidad tanto en las palabras como en las actitudes (Importancia de la comunicación no verbal)

Por lo tanto, para conseguir que la comunicación sea efectiva entre los docentes y directos docentes se deben fortalecer las competencias a nivel socioemocional como la escucha activa y la asertividad, tras el análisis generado durante el proceso investigativo que trae aspectos como la poca tolerancia, conflictos mal manejados entre diferentes puntos de vista u opiniones contrarias y falta de seguridad para expresar necesidades y sentimientos propios son características que limitan el proceso comunicativo, la resolución o mejora de estos aspectos puede ayudar a los sujetos de investigación a manejar desacuerdos de manera positiva con el fin de llegar a soluciones constructivas para crear

ambientes de colaboración en los que todos se sientan valorados y escuchados, por lo tanto son necesarias estrategias intencionadas y continuas para el desarrollo de la escucha y la asertividad dentro del contexto laboral.

Otro hallazgo importante es que los estilos de comunicación agresivos y pasivos dificultan la comunicación eficaz y teniendo en cuenta que son recurrentes en el grupo analizado es necesario formar al personal, pero también se observa la necesidad crear espacios para realizar la reflexión conjunta sobre las interacciones comunicativas y el aprendizaje de nuevas formas de relacionarse de manera positiva. Una estrategia integral para transformar la comunicación en las instituciones educativas debe comprender un trabajo articulado de reflexión y cualificación de todos los interesados, por cuanto además de los cambios individuales, también se requieren cambios colectivos en la dinámica de grupo, esto en pro de la continua mejora del contexto laboral, siendo estas características las propicias para la mejora en el desempeño de cada uno de los campos donde se desenvuelven los sujetos de investigación.

Bajo el análisis de la investigación y como resultado de las propuestas de los docentes se puede afirmar que para mejorar significativamente la comunicación entre docentes y directivos en las instituciones educativas se deben fortalecer las competencias socioemocionales, transformar los estilos comunicativos disfuncionales y desarrollar estrategias integrales, participativas y transversales a los procesos de gestión y a las prácticas pedagógicas, que permitan la transformación y mejoramiento de los procesos de comunicación que como se ha evidenciado en la presente investigación se traducirán en una mejora del clima laboral incidiendo en la motivación y compromiso de todos los actores del proceso.

Capítulo 6: Recomendaciones.

Los líderes educativos son ejemplo para cambiar los estilos de comunicación y ser modelos de escucha activa y comportamiento proactivo y asertivo al interactuar con maestros, estudiantes y padres. Su actitud es muy importante para promover el cambio, desde su propia transformación, puesto que los directivos docentes tienen la capacidad de proponer nuevas formas de comunicación que generen resultados positivos para el desarrollo de espacios que permitan la toma de decisiones importantes o tocar temas delicados de una manera respetable y coherente con el contexto que se manejan este tipo de espacios, de esta manera es posible identificar a tiempo problemáticas, dar resolución y ofrecer oportunidades de mejora, escuchando a todas las partes involucradas que se sentirán escuchadas y valiosas en el espacio académico para dar sugerencias y expresar sus opiniones.

Referencias

- Cabanillas Castrejón, M. (2014). Competencias emocionales para directivos. *Rev. Perspectiva*. 15 (17): 171-191. Perú. Obtenido de <http://humanidades.uagro.mx/inicio/images/REVISTA%20PERSPECTIVA%20A%20C3%91O%2015%20N%C2%B0%2017.pdf>
- Evans Risco, E. (2010). Orientaciones metodológicas para la investigación acción. Propuesta para la mejora de la práctica pedagógica. *Ministerio de educación de la República del Perú*. Perú: Sigraf. Obtenido de http://proyectosespeciales.upeu.edu.pe/wp-content/uploads/2014/06/MINEDU-libro-orient_metod_investigacion-accion-EVANS.pdf
- Rodríguez Pulido, C. E., Fuentes Rodríguez, I. A., Cuellar Estévez, G. A., & Bernal Rojas, D. S. (2022). Estrategias didácticas para potenciar la competencia comunicativa en el aula: sistematización de experiencias docentes. *Universidad de La Salle. Facultad de Ciencias de la Educación. Maestría en Docencia*. Bogotá.
- Acosta Ospina, L. M., & Deaza Muñoz, L. S. (21 de 10 de 2019). Liderazgo Escolar: experiencias de directivos y profesores para la justicia social en la escuela rural. *Maestría en educación. Facultad de Educación. Universidad de La Sabana*. Chía, Cundinamarca, Colombia. Obtenido de <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/38384/DOCUMENTO%20TESIS%20FINAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Aguilar Gavira, S., & Barroso Osuna, J. M. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88. Obtenido de <https://idus.us.es/handle/11441/45289>
- Alberici, A., & Serreri, P. (2005). *Competencias y formación en la edad adulta, el balance de competencias*. (Laertes, Ed.) Barcelona, España.
- Alberti, R., & Emmons, M. (2017). *Viviendo con autoestima: Cómo fortalecer con asertividad lo mejor de tu persona*. México: PAX MEXICO.
- Alonso Puig, M. (2008). *Vivir es un asunto urgente*. Santillana.
- Ander Egg, E., & Aguilar, M. (2001). El trabajo en equipo. (P. S.A., Ed.) México D.F., Mexico. Obtenido de https://ayudacontextos.files.wordpress.com/2018/04/libro_el-trabajo-en-equipo.pdf
- Arango López , A. M. (2017). Humanización de la gestión educativa desde los proyectos transversales para construir identidad y derrivar fronteras relacionales. *Trabajo de grado*

- Maestría en investigación educativa. Facultad de Educación. Línea gestión, evaluación y Calidad.* Antioquia, Colombia. Obtenido de https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/9442/1/ArangoAdriana_2017_HumanizacionEducativaIdentidad.pdf
- Arango López, A. M. (2017). Humanización de la gestión educativa desde los proyectos transversales para construir identidad y derribar fronteras relacionales. *Tesis de Maestría. Línea de gestión, evaluación y calidad ANDES. Universidad de Antioquia.* Obtenido de https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/9442/1/ArangoAdriana_2017_HumanizacionEducativaIdentidad.pdf
- Arias Gómez, J., Villasís Keever, M. Á., & Miranda Novales, M. G. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México, vol. 63, núm. 2, abril-junio, pp. 201-206. Colegio Mexicano de Inmunología Clínica y Alergia, A.C.* Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/4867/486755023011.pdf>
- Astudillo López, J. R., & Ordoñez Illescas, M. E. (11 de 2014). Diagnóstico de clima organizacional, elaboración de un plan de mejoray su implementación en la compañía de Radio Taxi Quinta Chica S.A. *Tesis de grado Psicología del Trabajo. Universidad Politécnica Salesiana. Cuenca, Ecuador.*
- Barbosa Gómez, A. M., Briceño Vargas, C. A., Gómez Rincón, Y. M., Lizarazo Sierra, M. M., & Maguin Martínez, T. (13 de 06 de 2018). El Ejercicio del Liderazgo Docente en Colombia: Voces de los Maestros. *Maestría en Educación. Facultad de Educación. Universidad de La Sabana. Chía, Cundinamarca, Colombia.* Obtenido de https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/33433/Tesis_El%20Ejercicio%20del%20Liderazgo%20Docente%20en%20Colombia%20Voces%20de%20los%20Maestros.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Barrantes Echavarría, R. (2013). *Investigación: un camino al conocimiento. Un enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto.* San José, Costa Rica: Universidad estatal a distancia.
- Belzunce, M. (2011). Operativisar las competencias emocionales desde un nuevo concepto de Liderazgo. Propuesta de un nuevo modelo conceptual. Tesis Doctoral. *Universidad Europea de Madrid. Programa de doctorado en economía y empresa. Facultad de ciencias sociales.* Madrid. Obtenido de <https://abacus.universidadeuropea.com/bitstream/handle/11268/1309/b11390335.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Belzunce, M. d., Danvila del Valle, I., & Martínez López, F. (2011). *Guía de competencias emocionales para directivos.* Madrid, España: Esic.

- Berghe Romero, E. V. (2005). *Gestión y gerencia empresariales aplicadas al siglo XXI. Colección Textos universitarios. Area administración*. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.
- Bermúdez-Aponte, J. J., Pedraza Ortiz, A., & Rincón Rivera, C. I. (2015). El clima organizacional en universidades de Bogotá desde la perspectiva de los estudiantes. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, ISSN-e 1607-4041, Vol. 17, N° 3, págs. 1-12. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5263058>
- Bernal Torres, C. A. (2010). *Metodología de la investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. (Tercera ed.). Bogotá, Colombia: Prentice Hall. Pearson Educación.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 21, n.º 1, págs. 7-43. Obtenido de https://congresointeligenciaemocional.com/wp-content/uploads/2018/12/Bisquerra_R_Educacion-emocional-y-competencias-2003.pdf
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las Emociones*. Madrid, España: Síntesis.
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las Competencias Emocionales. *Educación XXI. UNED. 10*, pp. 61-82. (U. N. (UNED), Ed.) Barcelona, España. Obtenido de <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297/253>
- Bisquerra, R. (., Punset, E., Mora, F., García Navarro, E., López Cassà, È., Perez Gozález, J., . . . Planells, O. (2012). ¿Cómo educar las emociones? Inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. Barcelona: Espluguesde Llobregat. Hospital Sant Joan de Déu.
- Boada, C., Gómez-Llera, G., & Pin Arboledas, J. R. (1993). *Dirigir es educar. El gobierno de la organización y el desarrollo de sus recursos directivos*. Argentina: McGraw-Hill.
- Br. Olivera Espina, A. (2017). Asertividad y autoconcepto físico en estudiantes de cuarto y quinto de secundaria en una institución educativa nacional. *Universidad Privada Antenor Orrego. Facultad de medicina humana. Escuela profesional de psicología*. Trujillo, Perú.
- Buendía Eisman, L., & Berrocal de Luna, E. (2001). Ética de la investigación educativa. *Universidad de Granada*. España. Obtenido de https://www.ugr.es/~emiliobl/Emilio_Berrocal_de_Luna/Asignaturas_files/E%CC%81tica%20de%20la%20Inv%20Educativa.pdf
- Buendía Eisman, L., & Berrocal de Luna, E. (2001). La Ética de la Investigación Educativa. *Ágora digital. N. 01. Universidad de Huelva*. Huelva, España. Obtenido de https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6606/Etica_de_la_investigacion_educativa.pdf?sequence=2

- Bunk , G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*. Pag. 8-13(1).
- Bustamante Londoño, O. F., & Mejía Aristizábal, L. S. (2020). Programa de formación y sus efectos en las competencias socioemocionales de los maestros. *Acción Pedagógica*. N. 28 pp. 82-100. Medellín, Colombia. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7997868.pdf>
- Calua Cueva, M., Delgado Hernández, Y. L., & López Regalado, O. (2021). Comunicación asertiva en el contexto educativo: Revisión sistemática. *Revista BOLETÍN REDIFE 10 (4): 315-33*.
- Camacho de Báez, B. (2008). *Metodología de la investigación científica: un camino fácil de recorrer para todos*. Tunja, Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Cañas Betancur, D., & Hernandez Sanchez, J. (2019). Comunicación asertiva en profesores: diagnóstico y propuesta educativa. *Editorial Uptc*.
- Cañizares Gil, O., & García de Leaniz Sempere. (2015). *Hazte experto en Inteligencia Emocional*. Bilbao, España: Desclee de Brouwer.
- Capetillo Mejía, F. M. (10 de 2020). Estudio Diagnóstico De Clima Organizacional En Institución Educativa. *División de Estudios de Posgrado e Investigación. Instituto Tecnológico De Matamoros. Maestro en Administración Industrial*. Heroica Matamoros, Tamaulipas, Mexico. Obtenido de https://rinacional.tecnm.mx/bitstream/TecNM/1259/1/Francisca%20Mireya%20Capetillo-Clima%20Organizacional%20en%20Institucion%20educativa_Capetillo%20.pdf
- Castanyer, O., & Ortega, E. (2013). *Asertividad en el trabajo. Cómo decir lo que siento y defender lo que pienso*. Penguin Random House Grupo Editorial España.
- Chiang Vega, M. M., Heredia Gálvez, S. A., & Santamaría Freire, E. J. (01 de 2017). Clima Organizacional y Salud Psicológica de los Trabajadores: Una Dualidad Organizacional. *Revista Dimensión Empresarial Vol. 15 Núm. 1 ISSN 1692-8563*. Barranquilla , Colombia. doi:<https://doi.org/10.15665/rde.v15i1.641>
- Chiavetano, i. (2016). *Paneación estratégica. Fundamentos y aplicaciones*. México D.F.: MCGRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES, S.A. de C.V.
- Chóliz Montañés, M. (1995). La expresión de las emociones en la obra de Darwin. . *En F. Tortosa, C. Civera y C. Calatayud (Comps): Prácticas de Historia de la Psicología*. Universidad de Valencia. España.
- Colegio Bravo Páez I.E.D. (2022). Manual de convivencia. Obtenido de <https://iedbravopaez.edu.co/our-history/>

- Colmenares E., A. M., & Piñero M., M. (2008). LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas. *Laurus revista de educación*, 14 (27), 96-114. *Universidad Pedagógica Experimental Libertador*. Caracas, Venezuela.
- Colombia aprende. (2022). Paso a Paso, programa de educación socioemocional. Obtenido de <https://contenidos.colombiaprende.edu.co/aprende-en-casa/educacion-socioemocional-para-todos-los-niveles>
- Contreras Ríos, D. M. (2016). (Contreras Ríos & Jiménez Ayala 2016), en su investigación: Liderazgo y clima organizacional en un colegio de Cundinamarca. lineamientos básicos para su intervención. *Universidad del Rosario. Maestría en dirección*. Bogotá. Colombia.
- Cortez Pozo, A. D. (2018). Indicadores de comunicación asertiva del docente y la generación del clima escolar en el aula en situaciones de aprendizaje. *Maestría en Innovación en Educación. Universidad Andina Simón Bolívar. Área de Educación*. Quito, Ecuador.
- Domingo, Á. (2023). La práctica reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona próxima*, (34), 3-21. *Publicación electrónica del 23 de Febrero de 2022. Curso de escucha activa. Capítulo 1-9*. doi:<https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>
- El comercial.net. (2023). Curso de escucha activa. *Capítulo 1-9*.
- Elliott, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción. *Cuarta*. (P. Manzano, Trad.) Madrid, España: Ediciones Morata, S. L. Obtenido de <http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/PLANEACIONYDISENOCURRICULAR/document/Elliott-El-Cambio-Educativo-Desde-La-IA.pdf>
- Estanqueiro, A. (2006). *Principios de comunicación interpersonal. Para saber tratar con las personas*. España: Narcea.
- Farfán Cabrera, M. T., & Reyes Adan, I. A. (2017). Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación conceptual. *Revista REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 28(73). México D.F., México: Universidad Autónoma Metropolitana. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/340/34056722004/html/>
- Fernandez Berrocal, P., & Extremera Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 19(3), 63-93. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>
- Fontalvo Sánchez, Y., & Ventura Jiménez, A. (2021). Comunicación efectiva: estrategia de mediación para el fortalecimiento del dialogo entre docentes y padres de familia. *Trabajo*

- para optar al título de Maestría, Universidad de la Costa. Barranquilla, Colombia. Obtenido de <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/7965/COMUNICACION%20EFFECTIVA.%20ESTRATEGIA%20DE%20MEDIACION%20PARA%20EL%20FORTALECIMIENTO%20DEL%20DILOGO%20ENTRE%20DOCENTES%20Y%20PADRES%20DE%20FAMILIA.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- García Grau, E., Fusté Escolano, A., Ruiz Rodríguez, J., Arcos Pros, M., Balaguer Fort, G., Guzmán Pérez, D., & Bados López, A. (2019). Entrenamiento en asertividad y habilidades sociales. *Departamento de Psicología. Dipòsit Digital Universitat de Barcelona, Col·lecció OMADO, document de treball.* Barcelona. Obtenido de <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/136063/1/ENTRENAMIENTO%20EN%20ASERTIVIDAD%20Y%20HABILIDADES%20SOCIALES.pdf>
- García Vivas, M. (2017). Estrategias gerenciales para el fortalecimiento de las relaciones interpersonales entre directivos y docentes. *Revista Gestión y Gerencia. Universidad Centroccidental "Lisandro Alvarado". Decanato de Ciencias Económicas y Empresariales.*, 11 N° 1. Barquisimeto, Venezuela. Obtenido de <https://core.ac.uk/download/pdf/84888421.pdf>
- Gesto Rodríguez, J. (02 de 09 de 2022). El proceso comunicacional entre directivos y docentes en educación primaria: una valoración dialéctica. *Centro Seccional de Investigaciones y la Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables de la Universidad Libre Seccional Cúcuta*, 7 NÚM. 14. Cúcuta, Norte de Santander, Colombia. doi:<https://doi.org/10.18041/2539-3669/gestionlibre.14.2022.9377>
- Goleman, D. (1999). *Lá practica de la inteligencia emocional, Traducción Mora F. y González D.* Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2007). *La Inteligencia Emocional.* España: B. Mexico: Ediciones, S.A. de C.V.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *The emotional realityof teams.* Harvard Business School Press. Boston.
- Gómez Gras, J. M., & van-der Hofstad, C. J. (2006). *Competencias y habilidades profesionales para universitarios.* Madrid: Diaz de Santos.
- Gordillo Rodríguez, S. L. (2012). La comunicación entre docentes y directivos: Una propuesta para su cualificación. *Universidad Libre. Facultad de Ciencias de la Educación. Maestrpia en ciencias de la educación.* Bogotá, Colombia. Obtenido de <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/6717/GordilloRodriguez%20SandraLiliana2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Goroskieta Solano, V. (s.f.). Habilidades sociales. *Escuela Nicasio Landa. Capítulo 4*. Navarra, España. Obtenido de https://www.navarra.es/NR/rdonlyres/BBF448C9-11C6-48B3-A574-558618E4E4F2/138615/Cap_04_97122.pdf
- Griffin , R., & Van Fleet, D. (2016). *Habilidades Directivas. Evaluación y Desarrollo*. South-Western. Cengage Learning.
- Gutierrez Ríos, M. Y. (2017). Repensar el papel del diálogo para la inclusión social, la responsabilidad política y la educación dialógica. *Actualidades Pedagógicas*, (69), 15-47. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.3765>
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México D. F. : McGRAW-HILL INTERAMERICANA.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2016). *Metodología de la investigación*. México D. F.: McGRAW-HILL Interamericana.
- Herrera García, M. A. (2015). Análisis del clima laboral en la institución educativa Alfredo Garrido Tovar. . *Tesis de Grado para optar al título de Administración de empresas. Facultad de Ciencias de la Administración. Programa Administración de Empresas. Universidad del Valle*. Buenaventura, Valle del Cauca, Colombia. Obtenido de <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/10783/0552854.pdf;jsessionid=1CBBA3569834D03FE546E6697EF101?sequence=1>
- Hna Llano Ochoa, A. I., & Llano Zapata, E. L. (2017). Del directivo docente al directivo gerente: efectos de las Normas educativas sobre las funciones de los directivos. *Maestría en educación. Facultad de educación. Universidad de Antioquia*. Medellín, Antioquia, Colombia.
- Jansen, H. (2012). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 4, 39-72. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4531575.pdf>
- Jaramillo Valencia, B., & Quintero Arrubla , S. (22 de 09 de 2021). Trabajando en equipo: múltiples perspectivas acerca del trabajo cooperativo y colaborativo. 23 *Número 41* . (R. E. Humanismo, Ed.) Medellín, Antioquia, Colombia. doi:<https://doi.org/10.17081/eduhum.23.41.4188>
- Jesús Luján, N. L. (2022). Gestión de competencias socioemocionales y desempeño docente en instituciones educativas públicas del distrito de Santa María de Chicmo. *Maestría en Administración de la Educación. Línea de investigación: Gestión y Calidad Educativa. Universidad Cesar Vallejo*. Lima , Perú. Obtenido de

- https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/101000/Jesus_JNL-SD.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Koontz, H., Weihrich, H., & Cannice, M. (2012). *Administración una perspectiva global y empresarial*. (14 ed.). (M. Herrero Díaz, & M. Ortiz Staine, Trads.) México: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES S.A. DE C.V.
- Koontz, H., Weihrich, H., & Cannice, M. (2012). *Administración. Una perspectiva global* (14 ed.). México D.F., México : McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES S.A. DE C.V.
- Landeo Jauregu, D. K. (2022). Liderazgo directivo y clima laboral en los docentes de una institución educativa del distrito de San Miguel. *Maestría en Administración de la educación. Escuela de posgrados Cesar Vallejo*. Lima, Perú. Obtenido de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/83763/Landeo_JDK-SD.pdf?sequence=8&isAllowed=y
- Latorre, A. (2005). *La investigación- Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Graó, de IRIF, S.L.
- Llorent, V. J., Zych, I., & Varo Millán, J. C. (2020). Competencias Socioemocionales auto percibidas en el profesorado en España. *Educación XXI*, vol. 23, núm. 1, pp. 297-318. España. doi:10.5944/educXX1.23687
- Llorent, V. J., Zych, I., & Varo Millán, J. C. (2020). Competencias socioemocionales autopercebidas en el profesorado universitario en España. *Revista Educación XXI. Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*, 23(1). Madrid , España. doi:<https://doi.org/10.5944/educxx1.23687>
- López Calva, J. M. (2018). . Ética e investigación educativa: aproximación teó-rica para su comprensión desde la estructura dinámica del bien humano. *Revista Colombiana de Educación*, 76, 223-242. Colombia. Obtenido de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/8129/7000>
- Martínez Arguelles, V. T. (2020). Análisis de los factores que impactan el clima organizacional de los docentes del Colegio Sagrado Corazón de Jesús. *Universidad de La Sabana. Facultad de Educación. Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas*. Chía. Obtenido de <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/43167/ANLISI~1.PDF?sequence=1&isAllowed=y>
- Martínez Peraza, M. L., & Castellanos Quintero, S. J. (2016). La comunicación efectiva y asertiva entre maestros, alumnos y padres de familia: Experiencias en una telesecundaria en México. *REIDOE. Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de*

- Granada, 1(1). Granada, España. Obtenido de <http://reidoe.com/index.php?journal=reidoe&page=article&op=download&path%5B%5D=26&path%5B%5D=18>
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid, España: Morata.
- Medina Montesdeoca, A. (2017). Incidencia del clima organizacional en el desempeño docente de la Unidad Educativa Particular Santo Domingo de Guzmán – Quito. *Maestría en Desarrollo del Talento Humano. Área de gestión. Universidad Andina Simón Bolívar*. Quito, Ecuador. Obtenido de <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/5611/1/T2266-MDTH-Medina-Incidencia.pdf>
- Mejía, J. F., Rodríguez, G. I., Guerra, N., Bustamante, A., Chaparro, M. P., & Castellanos, M. (2016). Estrategia de Formación de Competencias Socioemocionales en la educación secundaria y media. *Banco Mundial*. Lima, Perú: Departamento Nacional de Planeación, Ministerio de Educación Nacional y Banco Mundial adaptado para Bogotá Colombia 2017. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-385321_recurso.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Guía 34 para el mejoramiento institucional. *DE LA AUTOEVALUACIÓN AL PLAN DE MEJORAMIENTO, Primera Edición*. Bogotá, Colombia.
- Monsalve Upegui, M. E., Franco Velásquez, M. A., Monsalve Ríos, M. A., Betancur Trujillo, V. L., & Ramírez Salazar, D. A. (2011). Desarrollo de las habilidades comunicativas en la escuela nueva. *Revista Educación Y Pedagogía*, 21(55), 189–210. Obtenido de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9766>
- Morales Arango, M. (2018). La influencia del directivo docente en el clima laboral de la institución educativa barrio Santa Cruz. *Universidad de Medellín. Facultad de ciencias humanas. Programa Maestría en educación*. Obtenido de repositorio.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/6222/T_ME_294.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Motta Ávila, J. (2017). La actitud de escucha, fundamento de la comunicación y la democracia en el aula. *Cuadernos de Lingüística Hispánica n°. 30, pp. 149-169*. Obtenido de <https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/2074>
- Motta Ávila, J. H. (2017). La actitud de escucha, fundamento de la comunicación y la democracia en el aula. *Cuadernos de Lingüística Hispánica n°. 30, pp. 149-169*. doi:<https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6192>

- Ortiz Crespo, R. (2007). *Aprender a escuchar. Cómo desarrollar la capacidad de escucha activa*. USA: Lulu.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*. 35(1):227-232. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pardo Amaya, D. P. (2017). Clima laboral y desempeño docente en el colegio fundación Manuel Aya Fusagasugá Cundinamarca. *Universidad del Tolima. Facultad ciencias de la educación. Maestría en educación*. Ibagué.
- Pavié Nova, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado competencia profesional docente*, 14(1). Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3678767.pdf>
- Pedraza Ortiz, A. P., & Cubillos Fuquen, R. (2017). La comunicación efectiva como estrategia del líder transformador para armonizar y fortalecer los equipos de gestión del Colegio José Asunción Silva y la Dirección Local de Educación de Santa Fe - Candelaria. *Tesis de Maestría. Universidad de la Sabana*. Chía, Colombia.
- Piñeiro, J. L., & Flores, P. (2018). Reflexión sobre un problema profesional en el contexto de formación de profesores. *Sociedad Mexicana de Investigación y Divulgación de la Educación Matemática A. C. Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías (CUCEI), Universidad de Guadalajara. Contribuciones a la docencia. Educación Matemática, vol. 30, núm. 1, abril*. Guadalajara, Mexico. doi:DOI: 10.24844/EM3001.09
- Quiñonez Fuentes, J. Z., & Moyano Arcos, G. (2019). La asertividad como estilo de comunicación en la formación del sujeto educador. *Revista Scientific, vol. 4, pp. 68-83. Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo*. doi:<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.E.4.68-83>
- Rendón Uribe, A. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Revista Sophia, 11(2), 237-256*. Obtenido de <https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/353>
- Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, (7), 45-55. *Universidad de La Sabana*. Colombia. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400706.pdf>
- Robbins, S., & Judge, T. (2015). *Comportamiento organizacional* (13 ed.). (J. Enríquez Brito, Trad.) PEARSON EDUCACIÓN, México. Obtenido de https://frrq.cvg.utn.edu.ar/pluginfile.php/15550/mod_resource/content/0/ROBBINS%20comportamiento-organizacional-13a-ed-_nodrm.pdf

- Romero, Y. (2015). Estrategias gerenciales para fortalecer la comunicación efectiva y las relaciones interpersonales entre directivos y docentes. *Maestría en gerencia educacional. Instituto de mejoramiento profesional del magisterio. Universidad Pedagógica Experimental Libertador*. Caracas, Venezuela.
- Sanabria Gómez, L. E. (2017). Formas de comunicación presentes en las relaciones interpersonales entre docentes y directivos docentes de la institución educativa San Juan de la China. *Trabajo de grado Maestría en Educación Facultad de ciencias de la educación. Universidad del Tolima. Ibagué, Tolima, Colombia.* Obtenido de <https://repository.ut.edu.co/server/api/core/bitstreams/6b77ce6f-faa5-4e55-a23f-ceca6e698a29/content>
- Sánchez Mirón , B., & Boronat Mundina, J. (2014). Coaching Educativo: Modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales. *Educación XXI, 17 (1), 221-242.* doi:10.5944/educxx1.17.1.10712
- Sanmillán Tullume, P. E. (2021). Competencias socioemocionales para fortalecer la gestión escolar en los docentes de la institución educativa Monseñor Juan Tomis Stack. *Maestría en Administración de la Educación. Línea de investigación gestión y calidad educativa. . Chiclayo, Perú.* Obtenido de [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/63349/Samill% c3% a1n_TPE-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/63349/Samill%c3%a1n_TPE-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Secretaría de Educación de Bogotá. (Mayo de 2022). *Repositorio Secretaría de educación de Bogotá.* Obtenido de https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/3419/Orientaciones%20manuales%20de%20convivencia_ISBN.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Secretaría de Educación del Distrito - SED. (2015). Modelo de Mejoramiento Educativo Distrital para la Excelencia Académica. (MEDEA). Obtenido de <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=65787&dt=S>
- Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Universidad de Deakin*. Australia.
- Suárez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 1 N° 1 . Facultad de Ciencias de la Educación. Universidade de Vigo. Campus de Ourense.*
- Tamayo y Tamayo, M. (2002). *El proceso de la investigación científica* (4 ed.). México D.F.: Limusa. Noriega editores.
- Torralba Roselló, F. (2009). *El arte de saber escuchar*. Bilbao: Milenio.

- Torres Carillo, A. (1998). *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa. Facultad de ciencias sociales y humanas de UNAD*. Bogotá: Ediformas Ltda.
- Torres Carrillo, A. (1998). *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa*. Bogotá: Ediformas.
- Traverso Holguin, P., Williams Florez, B., & Palacios Bauz, I. (2017). *Universidad ECOTEC*. Samborondón, Ecuador.
- UNAF. *Unión de asociaciones familiares*. (s.f.). Obtenido de Tipos de comunicación: <https://unaf.org/wp-content/uploads/2021/04/TIPOS-COMUNICACION-1024x536.jpg>
- UNICEF. (2019). *Guía de comunicación y expresión*. Colombia. Obtenido de <https://www.unicef.org/colombia/media/3086/file/Gu%C3%ADa%20de%20comunicaci%C3%B3n%20y%20expresi%C3%B3n.pdf>
- Urbano, J. (2018). *Tres niveles de escucha. De jefes y equipos. Una guía sobre liderazgo inteligente y gestión de equipos*. Obtenido de <https://javierurbano.com/2018/11/21/tres-niveles-de-escucha/>
- van-der Hofstadt Roman, C., & Gómez Gras, J. (2013). *Competencias y habilidades profesionales para universitarios*. Madrid: Diaz de Santos.
- Vargas Minorta, L., Gamboa Suárez, A. A., & Prada Núñez, R. (2021). *Pedagogía por proyectos y secuencia didáctica: una alternativa para el desarrollo de competencias comunicativas. Revista boletín REDIPE 10 (10) : 2 2 - 3 2 - O C T U B R E 2 0 2 1*. Obtenido de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1470>
- Vargas, F., Casanova, F., & Montanaro Laura. (2001). *El enfoque de competencia laboral. Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional - Cinterfor/OIT*. Montevideo.
- Vásquez Rodríguez , F. (2019). *La comunicación y el directivo docente. Revista Ruta Maestra, 25*. Bogotá, Colombia: Santillana. Obtenido de <https://rutamaestra.santillana.com.co/la-comunicacion-y-el-directivo-docente/>
- Vásquez Rodríguez, F. (2014). *Entre desafíos y esperanzas. Perfil del docente de las próximas décadas. Investigaciones y desafíos para el siglo XXI. Maestría en docencia*.
- Vásquez, F. (2019). *La comunicación y el directivo docente. Ruta Maestra Ed. 25*. Santillana.
- Villa Panesso, A. F. (2021). *Tesis de Maestría presentada para optar al título de Magister en Administración del Desarrollo Humano y Organizacional. Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Ciencias Empresariales. Maestría en Administración del Desarrollo Humano y Organizacional*. Pereira, Risaralda, Colombia. Obtenido de <https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/e86853c8-122e-40c9-bd0d-1e57f02b8adf/content>

Yuni, J. A., & Ariel Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos. Volumen 1* (2 ed.). Córdoba, Argentina: Brujas.

Yuni, J. A., & Ariel Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar : recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Volumen 2*. Argentina: Brujas.

Zepeda Herrera, F. (2008). *Psicología organizacional* (Segunda edición. ISBN 968-444-308-0 ed.). Naucalpan de Juárez, México: PEARSON EDUCACIÓN.

Anexos

Anexo 1. - Análisis por gestiones Guía 34

COLEGIO BRAVO PÁEZ IED JORNADA MAÑANA			
<p>Es una institución educativa pública de la Localidad Rafael Uribe Uribe, de carácter mixto y oficial. Ofrece los niveles de educación en primera infancia, básica primaria y secundaria, media, y modelos flexibles. Cuenta con Jornada mañana y tarde.</p> <p>Desde la implementación del modelo socio crítico, promueve una conciencia reflexiva y creativa para la transformación social, desde una perspectiva crítica de la realidad, fortaleciendo valores y habilidades comunicativas, cognitivas, sociales y ambientales, orientados hacia la consolidación de trayectorias de vida que tengan en cuenta: la inclusión, la diversidad cultural, el liderazgo y las oportunidades de cambio hacia una cultura de paz.</p>			
Área de gestión: Directiva			Análisis
Proceso	Definición	Componentes	Colegio Técnico Bravo Páez IED jornada mañana
Dirección estratégica y horizonte institucional	Establecer los lineamientos que orientan la acción institucional en todos y cada uno de sus ámbitos de trabajo	Planteamiento estratégico: misión, visión, valores institucionales (principios), metas, conocimiento y apropiación del direccionamiento, política de inclusión de personas con capacidades disímiles y diversidad cultural.	<p>Aunque se cuenta con una clara y coherente formulación de la misión, la visión y los principios que identifican a la institución. Estos elementos aun no son apropiados por toda la comunidad educativa. Por otra parte, la comunidad educativa conoce y comparte el direccionamiento estratégico. Esto se evidencia en la identidad institucional y la unidad de propósitos entre sus miembros.</p> <p>Se adaptan metodologías y espacios físicos, como parte de la estrategia de promoción de la inclusión de personas de diferentes grupos poblacionales o diversidad cultural, así como el apoyo a talentos excepcionales. De igual forma, se hacen valorar por todos los estamentos de la comunidad educativa.</p>
Gestión estratégica	Tener las herramientas esenciales para liderar, articular y coordinar todas las acciones	Liderazgo, articulación de planes, proyectos y acciones, estrategia pedagógica, uso de información (interna y externa)	<p>Los planes, proyectos y acciones se enmarcan en principios de corresponsabilidad, participación y equidad, articulados al planteamiento estratégico de la institución integrada e inclusiva, y son conocidos por la comunidad educativa. Se trabaja en equipo para articular las acciones.</p> <p>La estrategia pedagógica es coherente con la misión, la</p>

	institucionales.	para la toma de decisiones, seguimiento y autoevaluación.	visión y los principios institucionales, y es aplicada de manera articulada en las diferentes sedes, niveles y grados. Así mismo, la institución utiliza sistemáticamente la información de los resultados de sus autoevaluaciones de la calidad, la inclusión y de las evaluaciones de desempeño de los docentes y personal administrativo. Además, emplea sus resultados en las evaluaciones externas (pruebas SABER y examen de Estado) para elaborar sus planes y programas de trabajo.
Gobierno escolar	Favorecer la participación y la toma de decisiones en la institución a través de diversas instancias y dentro de sus competencias y ámbitos de acción.	Consejos directivo, académico, estudiantil y de padres de familia, comisión de evaluación y promoción, comité de convivencia, personero estudiantil, y asamblea de padres de familia.	<p>El consejo directivo se reúne periódicamente de acuerdo con el cronograma establecido. Sin embargo, no hace un seguimiento sistemático al plan de trabajo.</p> <p>El consejo académico se reúne periódicamente para garantizar que el proyecto pedagógico sea coherente con las necesidades de la diversidad y se implemente en todas las sedes, áreas y niveles. Sin embargo, no hace seguimiento suficiente al mismo.</p> <p>La comisión de evaluación y promoción se reúne oportunamente en el marco de la integración institucional, toma las decisiones pertinentes y apoya la definición de políticas institucionales de evaluación que favorece a la diversidad de la población.</p> <p>El comité de convivencia se reúne periódicamente y es reconocido como la instancia encargada de analizar y plantear soluciones a los problemas de convivencia que se presentan en la institución.</p> <p>El consejo estudiantil se reúne periódicamente y es reconocido como la instancia de representación de los intereses de todos y todos los estudiantes de la institución.</p> <p>La personera elegida desarrolla proyectos y programas a favor de todas y todos los estudiantes y su labor es reconocida en los diferentes estamentos de la comunidad educativa.</p> <p>En lo que respecta a la asamblea de padres de familia se reúne periódicamente en su mayoría de veces para la entrega de informes académicos.</p> <p>El consejo de padres de familia pocas veces se reúne, por lo tanto. No se hace seguimiento sistemático a los resultados obtenidos.</p>
Cultura institucional	Dar sentido, reconocimiento y legitimidad a las acciones institucionales.	Mecanismos de comunicación, trabajo en equipo, reconocimiento de logros, identificación y divulgación de	La institución utiliza diferentes medios de comunicación, previamente identificados, para informar, actualizar y motivar a cada uno de los estamentos de la comunidad educativa en el proceso de mejoramiento institucional. Reconoce y garantiza el acceso a los medios de comunicación, ajustados a las necesidades de la diversidad de la comunidad educativa. La institución desarrolla los diferentes proyectos institucionales

		buenas prácticas.	<p>con el apoyo de equipos que tienen una metodología de trabajo clara, orientados a responder por resultados y que generan un ambiente de comunicación y confianza en el que todos y todas se sienten acogidos y pueden expresar sus pensamientos sentimientos y emociones.</p> <p>La institución tiene un sistema de estímulos y reconocimientos a los logros de los docentes y estudiantes que se aplica de manera coherente, sistemática y organizada. Además, este sistema cuenta con el reconocimiento de la comunidad educativa y es parte de la cultura, las políticas y prácticas inclusivas.</p> <p>La institución ha implementado un procedimiento para identificar, divulgar y documentar las buenas prácticas pedagógicas, administrativas y culturales que reconocen la diversidad de la población en todos sus componentes de gestión. El intercambio de experiencias propicia acciones de mejoramiento.</p>
Clima escolar	Generar un ambiente sano y agradable que propicie el desarrollo de los estudiantes , así como los aprendizajes y la convivencia entre todos los integrantes de la institución.	Pertenencia y participación, ambiente físico, inducción a los nuevos estudiantes, motivación hacia el aprendizaje, manual de convivencia, actividades extracurriculares, bienestar de los alumnos, manejo de conflictos y casos difíciles.	<p>Los estudiantes se identifican con la institución y sienten orgullo de pertenecer a ella. Además, participan activamente en actividades internas y externas, en su representación. Se resalta el valor de la diversidad y la importancia del ejercicio de los derechos de todos y todas, lo cual permite mayor participación e integración entre todos sus estamentos.</p> <p>La sede posee espacios comunes como patios y corredores amplios y suficientes. Sin embargo, las aulas son muy reducida para la cantidad de estudiantes y les falta dotación. No cuenta con rampas o adaptaciones para la movilidad y ubicación en el espacio de estudiantes que no pueden hacer uso de escaleras. Las plantas físicas son usadas adecuadamente fuera de la jornada escolar ordinaria.</p> <p>La institución cuenta con un programa estructurado de inducción y de acogida, el cual está apoyado en materiales y estrategias que se adaptan a las condiciones personales, sociales y culturales de todos los integrantes. La inducción se hace al inicio del año escolar a todos los estudiantes nuevos y sus familias.</p> <p>El manual de convivencia es conocido y utilizado frecuentemente como un instrumento que orienta los principios, valores, estrategias y actuaciones que favorecen un clima organizacional armónico entre los diferentes integrantes de la comunidad educativa; fomentando el respeto y la valoración de la diversidad.</p> <p>La institución carece de una política y una programación completa de actividades extracurriculares que propicia la participación de todos, y éstas se orientan a complementar la formación de los estudiantes en los aspectos sociales, artísticos, deportivos, emocionales, éticos, etc.</p>

			<p>La institución cuenta con un programa completo y adecuado de promoción del bienestar de los estudiantes, con énfasis hacia aquellos que presentan más necesidades. Además, tiene el apoyo de otras entidades y de la comunidad educativa.</p> <p>La comunidad educativa reconoce y utiliza el comité de convivencia para identificar y mediar los conflictos. Son pocas las actividades programadas para fortalecer la convivencia y falta difusión y por tanto es reducida participación de los distintos estamentos de la comunidad educativa.</p>
Relaciones con el entorno	Aunar y coordinar esfuerzos entre el establecimiento y otros estamentos para cumplir su misión y lograr los objetivos específicos de su PEI y su plan de mejoramiento.	Padres de familia, autoridades educativas, otras instituciones, sector productivo.	<p>La institución no ha establecido alianzas con el sector productivo.</p> <p>La institución realiza un intercambio fluido de información con las autoridades educativas en el marco de la política definida, lo que facilita la ejecución de las actividades y la solución oportuna de los problemas.</p> <p>La institución cuenta con alianzas y acuerdos con diferentes entidades para apoyar la ejecución de sus proyectos. Además, tales alianzas y acuerdos cuentan con la participación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa y sectores de la comunidad general.</p>
Área de gestión académica			Análisis
Proceso	Definición	Componentes	Colegio Técnico Bravo Páez IED jornada mañana
Diseño curricular	Definir lo que los estudiantes van a aprender en cada área, asignatura, grado y proyecto transversal, el momento en el que lo van a aprender, los recursos a emplear, y la forma de evaluar los aprendizajes.	Plan de estudios, enfoque metodológico, recursos para el aprendizaje, jornada escolar, evaluación.	<p>Se cuenta con un plan de estudios para toda la institución que, además de responder a las políticas trazadas en el PEI, los lineamientos y los estándares básicos de competencias, fundamenta los planes de aula de los docentes de todas las áreas, grados y sedes. Sin embargo, no se otorga especial importancia a la enseñanza y el aprendizaje de contenidos actitudinales, de valores y normas relacionados con las diferencias individuales, raciales, culturales, familiares, que le permitan valorar, aceptar y comprender la diversidad y la interdependencia humana.</p> <p>Las prácticas pedagógicas de aula de los docentes de todas las áreas, grados y sedes no se han logrado desarrollar desde el enfoque metodológico propuesto “modelo socio crítico” se evidencia desconocimiento, resistencia, falta de relación pedagógica y carencia de recursos que respondan a la diversidad de la población.</p> <p>La política institucional de dotación, uso y mantenimiento de los recursos para el aprendizaje permite apoyar el trabajo académico de la diversidad de sus estudiantes y docentes.</p> <p>Los mecanismos para el seguimiento a las horas efectivas de clase recibidas por los estudiantes hacen parte de un sistema de</p>

			<p>mejoramiento institucional que se implementa en la institución y es aplicado por los docentes.</p> <p>La institución tiene una política de evaluación fundamentada en los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencias y los artículos 2° y 3° del Decreto 230 de 2002 y el artículo 8 del decreto 2082 de 1996, la cual se refleja en las prácticas de los docentes.</p>
Prácticas pedagógicas	Organizar las actividades de la institución educativa para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen sus competencias.	Opciones didácticas para las áreas, asignaturas y proyectos transversales, estrategias para las tareas escolares, uso articulado de los recursos y los tiempos para el aprendizaje.	<p>Las prácticas pedagógicas de aula de los docentes de todas las áreas, grados y sedes se apoyan en opciones didácticas comunes y específicas para cada grupo poblacional, las que son conocidas y compartidas por los diferentes estamentos de la comunidad educativa, en concordancia con el PEI y el plan de estudios</p> <p>La institución tiene una política sobre el uso de los recursos para el aprendizaje que está articulada con su propuesta pedagógica. Además, ésta es aplicada por todos.</p> <p>La institución cuenta con una política sobre el uso apropiado de los tiempos destinados a los aprendizajes, la cual es implementada de manera flexible de acuerdo con las características y necesidades de los estudiantes. No obstante, hay pocas oportunidades para complementarlo con actividades extracurriculares y de refuerzo.</p>
Gestión de aula	Concretar los actos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase.	Relación y estilo pedagógico, planeación de clases y evaluación en el aula.	<p>Las prácticas pedagógicas se basan en la comunicación, la cogestión del aprendizaje y la relación afectiva y la valoración de la diversidad de los estudiantes, como elementos facilitadores del proceso de enseñanza-aprendizaje, y esto se evidencia en la organización del aula, en las relaciones recíprocas y en las estrategias de aprendizaje utilizadas</p> <p>La planeación de clases es reconocida como la estrategia institucional que posibilita establecer y aplicar el conjunto ordenado y articulado de actividades para: (1) la consecución de un objetivo relacionado con un contenido concreto; (2) la elección de los recursos didácticos; (3) el establecimiento de unos procesos evaluativos; y (4) la definición de unos estándares de referencia. Los planes de aula establecen sistemas didácticos accesibles a todo el estudiantado, que minimizan barreras al aprendizaje y están relacionados con el diseño curricular y el enfoque metodológico.</p> <p>En los estilos pedagógicos de aula se privilegian las perspectivas de docentes y estudiantes en la elección de contenidos y en las estrategias de enseñanza (proyectos, problemas, investigación en el aula, etc.) que favorecen el desarrollo de las competencias. Se caracteriza por dar a cada estudiante la oportunidad de participar en la elección de temas</p>

			<p>y estrategias de enseñanza incluyendo a quienes utilizan sistemas de comunicación alternativos.</p> <p>El sistema de evaluación del rendimiento académico se aplica permanentemente. Se hace seguimiento a los estudiantes de bajo rendimiento, y se informa a los padres oportunamente.</p>
Seguimiento académico	Definir los resultados de las actividades en términos de asistencia de los estudiantes, calificaciones, pertinencia de la formación recibida, promoción y recuperación de problemas de aprendizaje.	Seguimiento a los resultados académicos, a la asistencia de los estudiantes y a los egresados, uso pedagógico de las evaluaciones externas, actividades de recuperación y apoyos pedagógicos adicionales para estudiantes con necesidades educativas especiales.	<p>El seguimiento sistemático de los resultados académicos cuenta con indicadores y mecanismos claros de retroalimentación para estudiantes, padres de familia y prácticas docentes.</p> <p>Las conclusiones de los análisis de los resultados de los estudiantes en las evaluaciones externas (pruebas SABER y exámenes de Estado) son fuente para el mejoramiento de las prácticas de aula, en el marco del Plan de Mejoramiento Institucional.</p> <p>No existe una política institucional de control, análisis y tratamiento del ausentismo contempla la participación activa de padres, docentes y estudiantes.</p> <p>Las prácticas de los docentes incorporan actividades de recuperación basadas en estrategias que tienen como finalidad ofrecer un apoyo real al desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes y al mejoramiento de sus resultados.</p> <p>La institución cuenta con programas de apoyo pedagógico a los casos de bajo rendimiento académico, así como con mecanismos de seguimiento, actividades institucionales y soporte interinstitucional. La institución no hace seguimiento a los egresados de manera regular, y tampoco utiliza indicadores para orientar sus acciones pedagógicas. No se cuenta con una base de datos que le permite tener información sobre su destino (estudios postsecundarios y/o vinculación al mercado laboral).</p>
Administrativa y financiera			Análisis
Proceso	Definición	Componentes	Colegio Técnico Bravo Páez IED jornada mañana
Apoyo a la gestión académica	Dar el apoyo necesario a los procesos de matrícula, boletines y carpetas de los estudiantes para lograr un buen funcionamiento de la institución.	Proceso de matrícula, archivo académico y boletines de calificaciones.	<p>La institución cuenta con un proceso de matrícula ágil y oportuno que tiene en cuenta las necesidades de los estudiantes y los padres de familia, y que es reconocido por la comunidad educativa.</p> <p>La institución carece de un sistema de archivo que le permite disponer de la información de los estudiantes, así como expedir constancias y certificados de manera ágil, confiable y oportuna.</p> <p>La institución dispone de un sistema ágil y oportuno para la expedición de boletines de calificaciones y cuenta con los</p>

			sistemas de control necesarios para garantizar la consistencia de la información.
Administración de la planta física y de los recursos	Garantizar buenas condiciones de infraestructura y dotación para una adecuada prestación de los servicios.	Mantenimiento, adecuación y embellecimiento de la planta física, seguimiento al uso de los espacios, adquisición y mantenimiento de los recursos para el aprendizaje, suministros, dotación y mantenimiento de equipos, seguridad y protección.	<p>La institución tiene un proceso establecido para garantizar la adquisición y la distribución oportuna de los suministros necesarios (papel, materiales de laboratorio, marcadores, etc.).</p> <p>El programa de adecuación, accesibilidad y embellecimiento de la planta física se lleva a cabo periódicamente y cuenta con la participación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa.</p> <p>La institución tiene un plan para adquisición de los recursos para el aprendizaje que garantiza la disponibilidad oportuna de los mismos dirigidos a prevenir las barreras y potenciar la participación de todos los estudiantes, en concordancia con el direccionamiento estratégico y las necesidades de los docentes y estudiantes.</p> <p>El proceso para determinar las necesidades de adquisición de suministro de insumos, recursos y mantenimiento de estos es participativo, durante los últimos dos años no se ha realizado oportunamente y no siempre ha estado articulado con la propuesta pedagógica de la institución.</p> <p>El programa de mantenimiento preventivo y correctivo de los equipos y recursos para el aprendizaje se cumple a largo plazo; por lo tanto, no están disponibles cuando se requieran.</p> <p>La comunidad educativa conoce y adopta las medidas preventivas derivadas del conocimiento cabal del panorama de riesgos.</p>
Administración de servicios complementarios	Asegurar la adecuada prestación de los servicios complementarios disponibles en la institución educativa para facilitar la asistencia de los estudiantes, mejorar sus procesos de aprendizaje y desarrollar sus competencias.	Servicios de transporte, restaurante, cafetería y salud (enfermería, odontología, psicología), apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales.	<p>Los servicios complementarios y recursos que ofrece la comunidad y los Establecimientos Educativos se distribuyen de forma equitativa, se ofrecen oportunamente teniendo en cuenta la calidad requerida.</p> <p>La estrategia para apoyar a los estudiantes que presentan bajo desempeño académico o con dificultades de interacción, es aplicada por la mayoría de los profesores y es conocida por toda la comunidad educativa.</p>

Talento humano	Garantizar buenas condiciones de trabajo y desarrollo profesional a las personas vinculadas al establecimiento educativo.	Perfiles, inducción, formación y capacitación, asignación académica, pertenencia a la institución, evaluación del desempeño, estímulos, apoyo a la investigación, convivencia y manejo de conflictos, bienestar del talento humano.	<p>La institución no cuenta con una estrategia organizada para la inducción y la acogida del personal nuevo, que incluye el análisis del PEI y del plan de mejoramiento. Sin embargo, si realiza la reinducción del antiguo en lo relacionado con aspectos institucionales, pedagógicos y disciplinares.</p> <p>La institución cuenta con procesos explícitos para elaborar los horarios y los criterios para realizar la asignación académica de los docentes, y éstos se cumplen.</p> <p>No todo el personal vinculado está identificado con la institución: comparte la filosofía, principios, valores y objetivos, y tampoco está dispuesto a realizar actividades complementarias que sean necesarias para cualificar su labor.</p> <p>El proceso de evaluación de docentes, directivos y personal administrativo permite la implementación de acciones de mejoramiento y de desarrollo profesional. Además, es conocido por la comunidad y cuenta con un respaldo amplio de los miembros de la institución.</p> <p>No existe una estrategia de reconocimiento al personal vinculado.</p> <p>La institución no cuenta con una política de investigaciones.</p> <p>La institución no cuenta con un programa de bienestar del personal vinculado que se cumple en su totalidad.</p>
Apoyo financiero y contable	Dar soporte financiero y contable para el adecuado desarrollo de las actividades del establecimiento educativo.	Presupuesto anual del Fondo de Servicios Educativos, contabilidad, ingresos y gastos, control fiscal.	<p>Existen procedimientos establecidos para que todas las áreas puedan elaborar el presupuesto de forma acorde con las actividades y metas establecidas en el Plan Operativo Anual. Además, el plan de ingresos y egresos está relacionado con los flujos de caja. El presupuesto es un instrumento de planeación y gestión financiera que opera coherentemente con otros procesos institucionales.</p> <p>La contabilidad está disponible de manera oportuna y los informes financieros permiten realizar un control efectivo del presupuesto y del plan de ingresos y gastos.</p> <p>Hay procesos claros para el recaudo de ingresos y la realización de los gastos, y éstos son conocidos por la comunidad. Además, su funcionamiento es coherente con la planeación financiera de la institución.</p> <p>La institución presenta los informes financieros a las autoridades competentes de manera apropiada y oportuna. Éstos son parte del proceso de control interno y sirven para tomar decisiones y realizar seguimiento al manejo de los recursos.</p>
De la comunidad			Análisis
Proceso	Definición	Componentes	Colegio Técnico Bravo Páez IED jornada mañana

Inclusión	Buscar que todos los estudiantes independientemente de su situación personal, social y cultural reciban una atención apropiada y pertinente que responda a sus expectativas.	Atención educativa a grupos poblacionales con necesidades especiales y a personas pertenecientes a grupos étnicos, necesidades y expectativas de los estudiantes, proyectos de vida.	<p>La sede y los niveles de la institución conocen la política de atención a la población que experimenta barreras para el aprendizaje y la participación, trabajan conjuntamente para diseñar modelos pedagógicos flexibles que permitan la inclusión y la atención a estas personas, y los dan a conocer a la comunidad.</p> <p>Falta trabajar de manera articulada para diseñar y aplicar estrategias pedagógicas pertinentes que permitan integrar y atender las personas pertenecientes a grupos étnicos, y las dan a conocer a la comunidad.</p> <p>La institución cuenta con mecanismos que le permiten conocer las necesidades y expectativas de todos los estudiantes y divulga esta información en su comunidad; los estudiantes encuentran elementos de identificación con la institución.</p>
Proyección a la comunidad	Poner a disposición de la comunidad educativa un conjunto de servicios para apoyar su bienestar.	Escuela de padres, oferta de servicios a la comunidad, usode la planta física y de medios, servicio social estudiantil.	<p>La escuela de padres es coherente con el PEI, cuenta con el respaldo pedagógico de los docentes y se encuentra ampliamente divulgada en la comunidad. Además, su acogida entre los integrantes de la familia es significativa</p> <p>La comunidad se encuentra informada respecto de los programas y posibilidades de uso de los recursos de la institución y los utiliza; asimismo, colabora con la institución en los gastos para su mantenimiento.</p> <p>El servicio social estudiantil es valorado por la comunidad y los estudiantes han desarrollado una capacidad de empatía e integración con la ésta en la medida en que éstos contribuyen a la solución de sus necesidades a través de programas interesantes y debidamente organizados.</p>
	Contar con instancias de apoyo a la institución educativa que favorezcan una sana convivencia basada en el respeto por los demás, la tolerancia y la valoración de las diferencias.	Participación de estudiantes y padres de familia, asamblea y consejo de padres.	<p>Los mecanismos y escenarios de participación de la institución son utilizados por los estudiantes de forma continua y con sentido. No solamente se cumplen las normas legales, sino que se ha logrado la participación real de los estudiantes en el apoyo a su propia formación ciudadana.</p> <p>La institución posee canales de comunicación claros y abiertos que facilitan a los padres de familia el conocimiento de sus derechos y deberes, de manera que ellos se sienten miembros legítimos de la asamblea y del consejo de padres.</p> <p>Las de las familias participan de la dinámica de la institución a través de actividades y programas que tienen propósitos y estrategias claramente definidos en concordancia con el PEI y con los procesos institucionales. Estos programas tienen en cuenta las necesidades y expectativas de la comunidad.</p>

Anexo 2 Análisis FODA por gestiones.

Tabla 30

FODA Gestión Directiva del Colegio Bravo Páez IED jornada mañana.

GESTIÓN DIRECTIVA

FORTALEZAS

El trato recibido por los diferentes colaboradores de la institución.

Nivel de capacitación del personal.

Planta física

Apoyo a la gestión académica.

Recursos para el aprendizaje

Talento humano

DEBILIDADES

Proceso de atención de solución de quejas y reclamos.

Apropiación del direccionamiento estratégico.

Mejorar el proceso de seguimiento y autoevaluación

Falta de comunicación asertiva entre los estamentos.

Articulación de planes, proyectos y acciones.

Clima escolar, manejo favorable de conflictos

OPORTUNIDADES

Posicionamiento institucional en el medio como un espacio favorable para el aprendizaje.

Implementación y atención de las quejas y reclamos a través del buzón de sugerencias.

Calidad y organización en los procesos que se proyectan a la comunidad.

Fortalecer una comunicación asertiva para alcanzar mejores resultados en los procesos.

Organización y articulación del PEI, el SIE (Sistema Institucional de Evaluación) y los planes obligatorios, mejorando el proceso de enseñanza.

Operatividad del comité convivencia como estrategia de mejora

AMENAZAS

Situaciones de convivencia institucional.

Incumplimiento de las funciones.

Ausencia de atención oportuna por parte de los diferentes estamentos de la institución

Deterioro por falta de mantenimiento los espacios (goteras y humedades).

Uso inadecuado de los espacios.

Situación de emergencia sanitaria por el deterioro de las unidades sanitarias.

Falta de identificación institucional en el cuidado de los enseres y planta física.

No utilización de los recursos para fortalecer procesos de enseñanza.

Desmotivación del recurso humano.

Tabla 31

FODA Gestión Administrativa y Financiera del Colegio Bravo Páez IED jornada mañana.

GESTIÓN ADMINISTRATIVA Y FINANCIERA

FORTALEZAS

El trato recibido por los diferentes colaboradores de la institución.

Nivel de capacitación del personal.

Planta física

Apoyo a la gestión académica.

Recursos para el aprendizaje

Talento humano

OPORTUNIDADES

Apoyo de entidades privadas para la adquisición de bienes y enseres.

Buena administración de los recursos financieros.

Posicionamiento institucional en el medio como un espacio favorable para el aprendizaje.

Ampliación de cobertura en restaurante escolar.

Ampliación y mejora de la cafetería.

Implementación y atención de las quejas y reclamos a través del buzón de sugerencias.

Recuperar espacios que son de vital importancia para la comunidad educativa.

Mantenimiento de redes de apoyo, para mejorar servicios complementarios.

DEBILIDADES

Proceso institucional de manejo de recursos financieros

Proceso de mejora y mantenimiento de la planta física.

Condiciones de seguridad y protección en el plantel educativo.

Los servicios complementarios de cafetería, salud, transporte)

Proceso de atención de solución de quejas y reclamos.

Seguimiento al uso de los espacios.

AMENAZAS

Situaciones de convivencia institucional.

Incumplimiento de las funciones.

Ausencia de atención oportuna por parte de los diferentes estamentos de la institución

Deterioro por falta de mantenimiento los espacios (goteras y humedades).

Uso inadecuado de los espacios.

Situación de emergencia sanitaria por el deterioro de las unidades sanitarias.

Falta de identificación institucional en el cuidado de los enseres y planta física.

No utilización de los recursos para fortalecer procesos de enseñanza.

Desmotivación del recurso humano.

Tabla 32

FODA Gestión Comunitaria del Colegio Bravo Páez IED jornada mañana.

GESTIÓN COMUNITARIA

FORTALEZAS

Proceso de fortalecimiento en valores que realiza la institución

El proceso de atención a padres.

Actividades artísticas y culturales que desarrolla la institución

Actividades recreo deportivas que desarrolla la institución.

Atención brindada a estudiantes con NEE

Atención y formación de padres de familia y/o acudiente

OPORTUNIDADES

Establecer redes de apoyo

Escuelas de padres.

Comité de convivencia institucional.

Convivencias con entidades externas para fortalecer la solución pacífica de conflictos.

Participación de la institución en eventos deportivos, lúdicos y artísticos.

Orientar a los estudiantes en la construcción del proyecto de vida.

DEBILIDADES

Manejo de conflictos escolares.

El ambiente escolar.

Participación de la comunidad educativa en los diferentes procesos institucionales.

Transversalización del proyecto de vida del grado 0 al grado 11

Faltan estrategias pedagógicas pertinentes que permitan integrar y atender las personas pertenecientes a grupos étnicos

AMENAZAS

No continuidad de entidades que apoyan procesos de convivencia escolar

Situación de violencia que vive la comunidad educativa.

Familias disfuncionales.

Falta de recursos para la adecuada participación en actividades deportivas, recreativas y culturales.

Falta de capacitación docente y ausencia de personal para atención a estudiantes con NEE

No asistencia de los padres de familia y/o acudientes a los procesos de información y capacitación ofrecidas por la IE.

Tabla 20

FODA Gestión Académica del Colegio Bravo Páez IED jornada mañana.

GESTION ACADÉMICA

FORTALEZAS

Nivel de actualización y utilidad de los temas y contenidos del plan de estudios.

Metodologías empleadas en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Nivel profesional de los maestros de la institución.

El proceso de evaluación del aprendizaje.

Nivel de avance y desarrollo pedagógico y tecnológico de la institución.

OPORTUNIDADES

Establecer redes de apoyo con instituciones para subir nivel en pruebas SABER.

Talleres y actividades de apoyo que permitan superar las dificultades de los estudiantes.

Capacitación docente para mejorar la capacidad de elaboración de preguntas tipos pruebas saber.

Fortalecer la utilización de los recursos tecnológicos.

Creación de semilleros para el uso de herramientas para la comunidad.

Habilitar una página Web con enlace al observador para que los padres de familia accedan al proceso formativo de sus hijos.

DEBILIDADES

Bajo desempeño académico de los estudiantes.

Utilización de los recursos didácticos y tecnológicos con los que cuenta el colegio.

Proceso de comunicación de avances y dificultades que presentan los estudiantes.

AMENAZAS

Alianzas con instituciones educativas sin un diagnóstico previo

La asignación académica no acorde con la idoneidad y perfil del docente.

No existe un modelo pedagógico claro que oriente los procesos.

Deserción escolar

Evaluación docente.

No cumplir con el proceso de calidad

Pocos recursos para el mantenimiento de las herramientas tecnológicas

No aprovechamiento de los espacios de capacitación que ofrece la SED

Anexo 3 Guion Cuestionario

Estimado docente agradecemos su participación en la investigación:

ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA COMUNICACION EFECTIVA ENTRE DIRECTIVOS DOCENTES Y DOCENTES DE LA JORNADA MAÑANA DEL COLEGIO BRAVO PÁEZ IED JORNADA MAÑANA A TRAVÉS DEL FORTALECIMIENTO DE LA ESCUCHA ACTIVA Y LA ASERTIVIDAD. Realizada en el marco de la Especialización en Gerencia Educativa de La Universidad de la Sabana.

La información de los resultados del siguiente cuestionario es totalmente anónima y los resultados servirán de base para diagnosticar las habilidades para la comunicación con las que cuentan los participantes y en tal sentido formular las estrategias que permitan mejorar la comunicación entre docentes y directivos docentes en la institución educativa.

1. ¿Qué cargo tiene en la institución?
2. Mencione 3 palabras con las cuales usted puede caracterizar o describir la comunicación entre directivos y docentes en la institución educativa y dé una breve explicación de cada una.
3. ¿Qué fortalezas existen en la institución educativa con respecto de la comunicación entre directivos docentes y docentes? Mencione y explique 3 aspectos.
4. ¿Qué aspectos considera que se podrían mejorar en lo que respecta a los procesos de comunicación entre directivos docentes y docentes? Mencione y explique 3 aspectos.

5. ¿Qué se podría mejorar de la forma en que se comunican los docentes?
Mencione y explique 3 aspectos.
6. ¿Qué se podría mejorar de la forma en que se comunican los directivos? Mencione y explique 3 aspectos.
7. Explique una estrategia que le haya funcionado para mejorar la comunicación con sus compañeros de trabajo.

Anexo 4 Encuesta 1 Habilidades para la comunicación

Estimado docente agradecemos su participación en la investigación:

ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA COMUNICACION EFECTIVA ENTRE DIRECTIVOS DOCENTES Y DOCENTES DE LA JORNADA MAÑANA DEL COLEGIO BRAVO PÁEZ IED JORNADA MAÑANA A TRAVÉS DEL FORTALECIMIENTO DE LA ESCUCHA ACTIVA Y LA ASERTIVIDAD. Realizada en el marco de la Especialización en Gerencia Educativa de La Universidad de La Sabana.

La información de los resultados de la presente encuesta es totalmente anónima y los resultados servirán de base para comprender las características de la comunicación y conocer las habilidades con las que cuentan los participantes para estas. Y en tal sentido formular las estrategias que permitan mejorar la comunicación entre docentes y directivos docentes en la institución educativa.

La presente encuesta ha sido adaptada de (Griffin & Van Fleet, 2016).

¿Qué papel desempeña en la institución?

- a) Docente
- b) Directivo docente

Instrucciones:

Piense en experiencias que tenga en su quehacer laboral en la institución educativa y conteste cada enunciado escogiendo sólo una de las respuestas:

1. Cuando contesto, procuro usar detalles o ejemplos específicos.
 - a. Definitivamente sí
 - b. Ligeramente de acuerdo
 - c. No sé
 - d. Ligeramente en desacuerdo
 - a. Definitivamente no

2. Suelo hablar más que los demás
 - a. Definitivamente sí
 - b. Ligeramente de acuerdo
 - c. No sé
 - d. Ligeramente en desacuerdo
 - e. Definitivamente no

3. Si me parece que la otra persona no me comprende, procuro hablar más despacio y más claro.
 - a. Definitivamente sí
 - b. Ligeramente de acuerdo
 - c. No sé
 - d. Ligeramente en desacuerdo
 - e. Definitivamente no

4. Olvido que algunas palabras tienen muchos significados.
 - a. Definitivamente sí
 - b. Ligeramente de acuerdo
 - c. No sé
 - d. Ligeramente en desacuerdo
 - e. Definitivamente no

5. Cuando proporciono retroalimentación contesto a los hechos y no permito que intervengan mis opiniones.
 - a) Definitivamente sí
 - b) Ligeramente de acuerdo
 - c) No sé
 - d) Ligeramente en desacuerdo
 - e) Definitivamente no

6. Cuando hablo con alguien no me importa que haya momentos de silencio.
 - a. Definitivamente sí
 - b. Ligeramente de acuerdo
 - c. No sé
 - d. Ligeramente en desacuerdo
 - e. Definitivamente no

7. Me concentro mucho para que no me distraigan las señales no verbales.
 - a. Definitivamente sí
 - b. Ligeramente de acuerdo
 - c. No sé
 - d. Ligeramente en desacuerdo
 - e. Definitivamente no

8. Oír y escuchar son lo mismo.
 - a. Definitivamente sí

- b. Ligeramente de acuerdo
 - c. No sé
 - d. Ligeramente en desacuerdo
 - e. Definitivamente no
9. Antes de proporcionar retroalimentación me aseguro de que el individuo quiera oírla.
- a. Definitivamente sí
 - b. Ligeramente de acuerdo
 - c. No sé
 - d. Ligeramente en desacuerdo
 - e. Definitivamente no
10. Evito decir ajá Claro etcétera cuando la otra persona está hablando.
- a. Definitivamente sí
 - b. Ligeramente de acuerdo
 - c. No sé
 - d. Ligeramente en desacuerdo
 - e. Definitivamente no
11. Procuro no proporcionar retroalimentación enseguida con el fin de tener más tiempo para pensarla bien.
- a. Definitivamente sí
 - b. Ligeramente de acuerdo
 - c. No sé
 - d. Ligeramente en desacuerdo
 - e. Definitivamente no
12. Me gusta usar modismos y expresiones locales poco comunes.
- a. Definitivamente sí
 - b. Ligeramente de acuerdo
 - c. No sé
 - d. Ligeramente en desacuerdo
 - e. Definitivamente no
13. Mi retroalimentación se concentra en la manera en que la otra persona podría usar mis ideas.
- a. Definitivamente sí
 - b. Ligeramente de acuerdo
 - c. No sé
 - d. Ligeramente en desacuerdo
 - e. Definitivamente no
14. El lenguaje corporal es importante para el sujeto que habla no para el que escucha.
- a. Definitivamente sí
 - b. Ligeramente de acuerdo

- c. No sé
 - d. Ligeramente en desacuerdo
 - e. Definitivamente no
15. Sólo uso jerga técnica cuando hablo con expertos.
- a. Definitivamente sí
 - b. Ligeramente de acuerdo
 - c. No sé
 - d. Ligeramente en desacuerdo
 - e. Definitivamente no
16. Cuando alguien está equivocado me aseguro de que lo sepa.
- a. Definitivamente sí
 - b. Ligeramente de acuerdo
 - c. No sé
 - d. Ligeramente en desacuerdo
 - e. Definitivamente no
17. Trato de expresar mis ideas en términos globales y generales.
- a. Definitivamente sí
 - b. Ligeramente de acuerdo
 - c. No sé
 - d. Ligeramente en desacuerdo
 - e. Definitivamente no
18. Cuando escucho procuro no evaluar las cosas
- a. Definitivamente sí
 - b. Ligeramente de acuerdo
 - c. No sé
 - d. Ligeramente en desacuerdo
 - e. Definitivamente no

Anexo 5 Encuesta 2. Estilo de comunicación

La comunicación está relacionada con las actividades directivas y de gestión y tiene una gran influencia en la eficacia con la que se comunican las ideas.

Instrucciones:

Evalúe la medida en que cada uno de los enunciados siguientes se aplica a su caso personal. En cada enunciado, califíquese con base en la siguiente escala:

- a. Definitivamente soy así
- b. Tal vez soy así
- c. Ni sí ni no, no sé

- d. Tal vez no soy así
- e. Definitivamente no soy así

- 1. A veces soy impulsivo.
 - a. Definitivamente soy así
 - b. Tal vez soy así
 - c. Ni sí ni no, no sé
 - d. Tal vez no soy así
 - e. Definitivamente no soy así

- 2. Me enojo con facilidad.
 - a. Definitivamente soy así
 - b. Tal vez soy así
 - c. Ni sí ni no, no sé
 - d. Tal vez no soy así
 - e. Definitivamente no soy así

- 3. Me siento mal cuando discuto con otros.
 - a. Definitivamente soy así
 - b. Tal vez soy así
 - c. Ni sí ni no, no sé
 - d. Tal vez no soy así
 - e. Definitivamente no soy así

- 4. Otros opinan que soy muy malo para escuchar.
 - a. Definitivamente soy así
 - b. Tal vez soy así
 - c. Ni sí ni no, no sé
 - d. Tal vez no soy así
 - e. Definitivamente no soy así

- 5. Tengo baja la tolerancia con los desacuerdos.
 - a. Definitivamente soy así
 - b. Tal vez soy así
 - c. Ni sí ni no, no sé
 - d. Tal vez no soy así
 - e. Definitivamente no soy así

- 6. Interrumpo con frecuencia.
 - a. Definitivamente soy así
 - b. Tal vez soy así
 - c. Ni sí ni no, no sé
 - d. Tal vez no soy así
 - e. Definitivamente no soy así

7. En la mayoría de las conversaciones, hablo más que los demás.
 - a. Definitivamente soy así
 - b. Tal vez soy así
 - c. Ni sí ni no, no sé
 - d. Tal vez no soy así
 - e. Definitivamente no soy así

8. Otros opinan que puedo ser impaciente.
 - a. Definitivamente soy así
 - b. Tal vez soy así
 - c. Ni sí ni no, no sé
 - d. Tal vez no soy así
 - e. Definitivamente no soy así

9. Me ubico muy cerca de otros cuando hablo con ellos.
 - a. Definitivamente soy así
 - b. Tal vez soy así
 - c. Ni sí ni no, no sé
 - d. Tal vez no soy así
 - e. Definitivamente no soy así

10. Reacciono enseguida ante situaciones negativas.
 - a. Definitivamente soy así
 - b. Tal vez soy así
 - c. Ni sí ni no, no sé
 - d. Tal vez no soy así

11. Definitivamente no soy así
 - a. Definitivamente soy así
 - b. Tal vez soy así
 - c. Ni sí ni no, no sé
 - d. Tal vez no soy así
 - e. Definitivamente no soy así

12. Tiendo a hablar en volumen alto.
 - a. Definitivamente soy así
 - b. Tal vez soy así
 - c. Ni sí ni no, no sé
 - d. Tal vez no soy así
 - e. Definitivamente no soy así

13. Otros opinan que no sé escuchar.
 - a. Definitivamente soy así
 - b. Tal vez soy así
 - c. Ni sí ni no, no sé
 - d. Tal vez no soy así

- e. Definitivamente no soy así
14. Suelo estar parado o sentado muy recto cuando hablo con otros.
- a. Definitivamente soy así
 - b. Tal vez soy así
 - c. Ni sí ni no, no sé
 - d. Tal vez no soy así
 - e. Definitivamente no soy así
15. Hablo muy rápido.
- a. Definitivamente soy así
 - b. Tal vez soy así
 - c. Ni sí ni no, no sé
 - d. Tal vez no soy así
 - e. Definitivamente no soy así
16. Veo al otro con una mirada penetrante.
- a. Definitivamente soy así
 - b. Tal vez soy así
 - c. Ni sí ni no, no sé
 - d. Tal vez no soy así
 - e. Definitivamente no soy así
17. Otros opinan que no manifiesto aprecio.
- a. Definitivamente soy así
 - b. Tal vez soy así
 - c. Ni sí ni no, no sé
 - d. Tal vez no soy así
 - e. Definitivamente no soy así
18. Hablo dando órdenes: deberías hacer esto, tendrías que saberlo.
- a. Definitivamente soy así
 - b. Tal vez soy así
 - c. Ni sí ni no, no sé
 - d. Tal vez no soy así
 - e. Definitivamente no soy así
19. Me gustaría caerle bien a todos.
- a. Definitivamente soy así
 - b. Tal vez soy así
 - c. Ni sí ni no, no sé
 - d. Tal vez no soy así
 - e. Definitivamente no soy así
20. Algunas personas opinan que me cuesta trabajo ver sus puntos de vista.
- a. Definitivamente soy así

- b. Tal vez soy así
- c. Ni sí ni no, no sé
- d. Tal vez no soy así
- e. Definitivamente no soy así

21. Cuando expreso mi opinión con frecuencia apuntó con el índice y lo sacudo.

- a. Definitivamente soy así
- b. Tal vez soy así
- c. Ni sí ni no, no sé
- d. Tal vez no soy así
- e. Definitivamente no soy así

22. Muchas veces pienso que a otros no les importa lo que siento.

- a. Definitivamente soy así
- b. Tal vez soy así
- c. Ni sí ni no, no sé
- d. Tal vez no soy así
- e. Definitivamente no soy así

23. Muchas veces digo que estoy de acuerdo aun cuando no lo esté.

- a. Definitivamente soy así
- b. Tal vez soy así
- c. Ni sí ni no, no sé
- d. Tal vez no soy así
- e. Definitivamente no soy así

24. Me cuesta trabajo expresar mis deseos y mis sentimientos.

- a. Definitivamente soy así
- b. Tal vez soy así
- c. Ni sí ni no, no sé
- d. Tal vez no soy así
- e. Definitivamente no soy así

25. Otros opinan que no digo las cosas en su momento.

- a. Definitivamente soy así
- b. Tal vez soy así
- c. Ni sí ni no, no sé
- d. Tal vez no soy así
- e. Definitivamente no soy así

26. Aparentemente no consigo lo que quiero en las discusiones.

- a. Definitivamente soy así
- b. Tal vez soy así
- c. Ni sí ni no, no sé
- d. Tal vez no soy así
- e. Definitivamente no soy así

27. Evito mirar a la gente a los ojos, sobre todo si estamos en desacuerdo.
- Definitivamente soy así
 - Tal vez soy así
 - Ni sí ni no, no sé
 - Tal vez no soy así
 - Definitivamente no soy así
28. Me resisto a revelar mis opiniones.
- Definitivamente soy así
 - Tal vez soy así
 - Ni sí ni no, no sé
 - Tal vez no soy así
 - Definitivamente no soy así
29. Algunas personas dicen que hablo suavemente.
- Definitivamente soy así
 - Tal vez soy así
 - Ni sí ni no, no sé
 - Tal vez no soy así
 - Definitivamente no soy así
30. Por lo general, dejo que otros decidan por mí.
- Definitivamente soy así
 - Tal vez soy así
 - Ni sí ni no, no sé
 - Tal vez no soy así
 - Definitivamente no soy así
31. Cuando escucho a otros, sonrío y asiento con la cabeza para manifestar que estoy de acuerdo.
- Definitivamente soy así
 - Tal vez soy así
 - Ni sí ni no, no sé
 - Tal vez no soy así
 - Definitivamente no soy así
32. Dedico mucho tiempo a pedir consejos y ayuda.
- Definitivamente soy así
 - Tal vez soy así
 - Ni sí ni no, no sé
 - Tal vez no soy así
 - Definitivamente no soy así
33. Otros opinan que pido perdón con mucha frecuencia.
- Definitivamente soy así

- b. Tal vez soy así
 - c. Ni sí ni no, no sé
 - d. Tal vez no soy así
 - e. Definitivamente no soy así
34. Procuero comprender los 2 lados de un asunto para evitar conflictos.
- a. Definitivamente soy así
 - b. Tal vez soy así
 - c. Ni sí ni no, no sé
 - d. Tal vez no soy así
 - e. Definitivamente no soy así
35. Por lo general, no me llevo el crédito que merezco.
- a. Definitivamente soy así
 - b. Tal vez soy así
 - c. Ni sí ni no, no sé
 - d. Tal vez no soy así
 - e. Definitivamente no soy así
36. Usualmente adoptó una postura demasiado relajada cuando hablo.
- a. Definitivamente soy así
 - b. Tal vez soy así
 - c. Ni sí ni no, no sé
 - d. Tal vez no soy así
 - e. Definitivamente no soy así
37. Otros opinan que muchas veces pido permiso sin necesidad.
- a. Definitivamente soy así
 - b. Tal vez soy así
 - c. Ni sí ni no, no sé
 - d. Tal vez no soy así
 - e. Definitivamente no soy así
38. Tiendo a decir: “deberías hacerlo” con demasiada frecuencia.
- a. Definitivamente soy así
 - b. Tal vez soy así
 - c. Ni sí ni no, no sé
 - d. Tal vez no soy así
 - e. Definitivamente no soy así
39. Evito las confrontaciones.
- a. Definitivamente soy así
 - b. Tal vez soy así
 - c. Ni sí ni no, no sé
 - d. Tal vez no soy así
 - e. Definitivamente no soy así

40. Otras personas opinan que me esfuerzo por no “causar problemas”.
- Definitivamente soy así
 - Tal vez soy así
 - Ni sí ni no, no sé
 - Tal vez no soy así
 - Definitivamente no soy así
41. Cuando hablo, uso volumen bajo.
- Definitivamente soy así
 - Tal vez soy así
 - Ni sí ni no, no sé
 - Tal vez no soy así
 - Definitivamente no soy así
42. Procuero mirar de frente, a los ojos cuando hablo con alguien.
- Definitivamente soy así
 - Tal vez soy así
 - Ni sí ni no, no sé
 - Tal vez no soy así
 - Definitivamente no soy así
43. Preguntó a otros lo que piensan de las cosas.
- Definitivamente soy así
 - Tal vez soy así
 - Ni sí ni no, no sé
 - Tal vez no soy así
 - Definitivamente no soy así
44. Procuero expresar lo que pienso con toda claridad.
- Definitivamente soy así
 - Tal vez soy así
 - Ni sí ni no, no sé
 - Tal vez no soy así
 - Definitivamente no soy así
45. Otros opinan que tengo un carácter muy estable.
- Definitivamente soy así
 - Tal vez soy así
 - Ni sí ni no, no sé
 - Tal vez no soy así
 - Definitivamente no soy así
46. Enfrento los problemas cuando se presentan.
- Definitivamente soy así
 - Tal vez soy así

- c. Ni sí ni no, no sé
 - d. Tal vez no soy así
 - e. Definitivamente no soy así
47. Escucho atentamente sin interrumpir.
- a. Definitivamente soy así
 - b. Tal vez soy así
 - c. Ni sí ni no, no sé
 - d. Tal vez no soy así
 - e. Definitivamente no soy así
48. Hablo tranquilamente, sin levantar la voz, incluso cuando estoy en desacuerdo.
- a. Definitivamente soy así
 - b. Tal vez soy así
 - c. Ni sí ni no, no sé
 - d. Tal vez no soy así
 - e. Definitivamente no soy así
49. Otros opinan que tengo sentido del humor.
- a. Definitivamente soy así
 - b. Tal vez soy así
 - c. Ni sí ni no, no sé
 - d. Tal vez no soy así
 - e. Definitivamente no soy así
50. Enfrento los problemas cuando se presentan.
- a. Definitivamente soy así
 - b. Tal vez soy así
 - c. Ni sí ni no, no sé
 - d. Tal vez no soy así
 - e. Definitivamente no soy así
51. Escucho atentamente sin interrumpir.
- a. Definitivamente soy así
 - b. Tal vez soy así
 - c. Ni sí ni no, no sé
 - d. Tal vez no soy así
 - e. Definitivamente no soy así
52. Hablo tranquilamente, sin levantar la voz, incluso cuando estoy en desacuerdo.
- a. Definitivamente soy así
 - b. Tal vez soy así
 - c. Ni sí ni no, no sé
 - d. Tal vez no soy así
 - e. Definitivamente no soy así

53. Otros opinan que tengo sentido del humor.
- Definitivamente soy así
 - Tal vez soy así
 - Ni sí ni no, no sé
 - Tal vez no soy así
 - Definitivamente no soy así
54. Cuando hablo uso mucho la primera persona (yo entiendo, yo trataré).
- Definitivamente soy así
 - Tal vez soy así
 - Ni sí ni no, no sé
 - Tal vez no soy así
 - Definitivamente no soy así
55. Por lo general, mi cuerpo está relajado cuando hablo con otros.
- Definitivamente soy así
 - Tal vez soy así
 - Ni sí ni no, no sé
 - Tal vez no soy así
 - Definitivamente no soy así
56. Procuo hablar de forma directa y sincera de mis deseos y sentimientos.
- Definitivamente soy así
 - Tal vez soy así
 - Ni sí ni no, no sé
 - Tal vez no soy así
 - Definitivamente no soy así
57. Otros opinan que tiendo a la acción.
- Definitivamente soy así
 - Tal vez soy así
 - Ni sí ni no, no sé
 - Tal vez no soy así
 - Definitivamente no soy así
58. Procuo establecer cuáles son las alternativas u opciones posibles para resolver desacuerdos.
- Definitivamente soy así
 - Tal vez soy así
 - Ni sí ni no, no sé
 - Tal vez no soy así
 - Definitivamente no soy así
59. No acumulo sentimientos negativos.
- Definitivamente soy así
 - Tal vez soy así

- c. Ni sí ni no, no sé
 - d. Tal vez no soy así
 - e. Definitivamente no soy así
60. Evito emitir juicios.
- a. Definitivamente soy así
 - b. Tal vez soy así
 - c. Ni sí ni no, no sé
 - d. Tal vez no soy así
 - e. Definitivamente no soy así
61. Otros opinan que soy flexible o versátil para adaptarme a condiciones que cambian.
- a. Definitivamente soy así
 - b. Tal vez soy así
 - c. Ni sí ni no, no sé
 - d. Tal vez no soy así
 - e. Definitivamente no soy así
62. Procuro tener expectativas realistas.
- a. Definitivamente soy así
 - b. Tal vez soy así
 - c. Ni sí ni no, no sé
 - d. Tal vez no soy así
 - e. Definitivamente no soy así
63. Varío el ritmo cuando hablo.
- a. Definitivamente soy así
 - b. Tal vez soy así
 - c. Ni sí ni no, no sé
 - d. Tal vez no soy así
 - e. Definitivamente no soy así
64. Otras personas opinan que no permito que nadie abuse de mí o me manipule.
- a. Definitivamente soy así
 - b. Tal vez soy así
 - c. Ni sí ni no, no sé
 - d. Tal vez no soy así
 - e. Definitivamente no soy así
65. Cuando hablo, me muevo con naturalidad.
- a. Definitivamente soy así
 - b. Tal vez soy así
 - c. Ni sí ni no, no sé
 - d. Tal vez no soy así
 - e. Definitivamente no soy así

Anexo 6. Encuesta 3. Retroalimentación de las habilidades

La retroalimentación que se realiza sobre el desempeño es fundamental para el funcionamiento de las instituciones y es una de las formas más importantes de comunicación empleada en los equipos de trabajo.

Evalúe la medida en que cada uno de los enunciados siguientes se aplica a su caso personal. En cada enunciado, califíquese con base en la siguiente escala, evitando suponer cómo debería ser la forma correcta de retroalimentar, recuerde que la información es anónima y servirá para formular estrategias de mejoramiento:

1. Prefiero ir al punto y no andar con rodeos.
 - a. Definitivamente soy así
 - b. Tal vez soy así
 - c. Ni sí ni no, no sé
 - d. Tal vez no soy así
 - e. Definitivamente no soy así

2. Me concentro en lo que ha hecho el individuo y no en sus características personales.
 - a. Definitivamente soy así
 - b. Tal vez soy así
 - c. Ni sí ni no, no sé
 - d. Tal vez no soy así
 - e. Definitivamente no soy así

3. Expreso mi aprecio por una buena labor.
 - a. Definitivamente soy así
 - b. Tal vez soy así
 - c.
 - d. Ni sí ni no, no sé
 - e. Tal vez no soy así
 - f. Definitivamente no soy así

4. Digo cosas como "su trabajo tiene errores", en lugar de "debería revisar su trabajo con más cuidado".
 - a. Definitivamente soy así
 - b. Tal vez soy así
 - c. Ni sí ni no, no sé
 - d. Tal vez no soy así
 - e. Definitivamente no soy así

5. Me concentro en los hechos y las observaciones más que en las opiniones.
 - a. Definitivamente soy así
 - b. Tal vez soy así
 - c. Ni sí ni no, no sé
 - d. Tal vez no soy así
 - e. Definitivamente no soy así

6. Proporciono retroalimentación positiva y constructiva pero no incluyo las dos cosas en la misma oración.
 - a. Definitivamente soy así
 - b. Tal vez soy así
 - c. Ni sí ni no, no sé
 - d. Tal vez no soy así
 - e. Definitivamente no soy así

7. Cuando proporciono retroalimentación negativa, procuro que la persona reconozca su preocupación y sugiera la manera de corregir las cosas.
 - a. Definitivamente soy así
 - b. Tal vez soy así
 - c. Ni sí ni no, no sé
 - d. Tal vez no soy así
 - e. Definitivamente no soy así

8. Pido al individuo que primero me presente su propia evaluación.
 - a. Definitivamente soy así
 - b. Tal vez soy así
 - c. Ni sí ni no, no sé
 - d. Tal vez no soy así
 - e. Definitivamente no soy así

9. por lo general, primero pregunto si la otra persona quiere recibir retroalimentación.
 - a. Definitivamente soy así
 - b. Tal vez soy así
 - c. Ni sí ni no, no sé
 - d. Tal vez no soy así
 - e. Definitivamente no soy así

10. Cuando proporciono retroalimentación positiva o negativa, procuró establecer metas para el futuro.
 - a. Definitivamente soy así
 - b. Tal vez soy así
 - c. Ni sí ni no, no sé
 - d. Tal vez no soy así
 - e. Definitivamente no soy así

11. Pido a la persona que repita lo que he dicho para asegurarme de que me ha entendido.
 - a. Definitivamente soy así
 - b. Tal vez soy así
 - c. Ni sí ni no, no sé
 - d. Tal vez no soy así
 - e. Definitivamente no soy así

12. Manifiesto mi preocupación cuando el desempeño está abajo de las expectativas.

- Definitivamente soy así
- Tal vez soy así
- Ni sí ni no, no sé
- Tal vez no soy así
- Definitivamente no soy así

13. Proporciono retroalimentación lo antes posible después de que se ha presentado la conducta.

- Definitivamente soy así
- Tal vez soy así
- Ni sí ni no, no sé
- Tal vez no soy así
- Definitivamente no soy así

14. Siempre proporciono la retroalimentación en reuniones frente a frente.

- Definitivamente soy así
- Tal vez soy así
- Ni sí ni no, no sé
- Tal vez no soy así
- Definitivamente no soy así

15. Cuando proporciono retroalimentación positiva o negativa, presento información específica en lugar de hacer comentarios generales como “su trabajo es excelente” o “debería mejorar su trabajo”.

- Definitivamente soy así
- Tal vez soy así
- Ni sí ni no, no sé
- Tal vez no soy así
- Definitivamente no soy así

Anexo 7 Codificación relación encuestas aplicadas y participantes

TABLA CODIFICACIÓN RELACIÓN ENCUESTAS APLICADAS E INFORMANTES					
TECNICA USADA	RELACION POR INSTRUMENTO	REFERENTE PARA LA CODIFICACION MATRIZ RESPUESTAS GOOGLE FORMS			CODIFICACION
		ID	Nombre	Perfil	
Encuestas	Cuestionarios en escala de likert	1	Anónimo	Docente	INF1
		2	Anónimo	Docente	INF2
		3	Anónimo	Docente	INF3
		4	Anónimo	Docente	INF4
		5	Anónimo	Docente	INF5
		6	Anónimo	Docente	INF6

		7	Anónimo	Docente	INF7
		8	Anónimo	Directivo Docente	INF8
		9	Anónimo	Docente	INF9
		10	Anónimo	Docente	INF10
		11	Anónimo	Docente	INF11
		12	Anónimo	Docente	INF12
		13	Anónimo	Directivo Docente	INF13
		14	Anónimo	Docente	INF14
		15	Anónimo	Docente	INF15
		16	Anónimo	Docente	INF16
		17	Anónimo	Docente	INF17
		18	Anónimo	Docente	INF18
		19	Anónimo	Docente	INF19
		20	Anónimo	Docente	INF20
		21	Anónimo	Docente	INF21
		22	Anónimo	Directivo Docente	INF22
		23	Anónimo	Docente	INF23
		24	Anónimo	Docente	INF24
		25	Anónimo	Docente	INF25
		26	Anónimo	Docente	INF26
		27	Anónimo	Docente	INF27
		28	Anónimo	Docente	INF28
		29	Anónimo	Docente	INF29
		30	Anónimo	Docente	INF30
		31	Anónimo	Docente	INF31
		32	Anónimo	Docente	INF32
		33	Anónimo	Docente	INF33
		34	Anónimo	Docente	INF34
		35	Anónimo	Docente	INF35
		36	Anónimo	Docente	INF36
		37	Anónimo	Directivo Docente	INF37
		38	Anónimo	Docente	INF38
		39	Anónimo	Docente	INF39
		40	Anónimo	Docente	INF40
		41	Anónimo	Docente	INF41
		42	Anónimo	Docente	INF42
		43	Anónimo	Docente	INF43

		44	Anónimo	Docente	INF44
		45	Anónimo	Docente	INF45
		46	Anónimo	Docente	INF46
		47	Anónimo	Docente	INF47
		48	Anónimo	Docente	INF48
		49	Anónimo	Directivo Docente	INF49
		50	Anónimo	Docente	INF50

TABLA CODIFICACIÓN RELACIÓN CUESTIONARIOS APLICADOS E INFORMANTES			
TECNICA USADA	RELACION POR INSTRUMENTO	REFERENTE PARA LA CODIFICACION	CODIFICACION
Cuestionario	Guion de preguntas	Cuestionario Docente jefe de Área 1	CDJA1
		Cuestionario Docente jefe de Área 2	CDJA2
		Cuestionario Docente jefe de Área 3	CDJF3
		Cuestionario Docente jefe de Área 4	CDJA4
		Cuestionario Docente jefe de Área 5	CDJA5
		Cuestionario Docente jefe de Área 6	CDJA6
		Cuestionario Docente jefe de Área 7	CDJA7
		Cuestionario Docente jefe de Área 8	CDJA8
		Cuestionario Directivo Docente 1	CDD1
		Cuestionario Directivo Docente 2	CDD2
		Cuestionario Directivo Docente 3	CDD3
		Cuestionario Directivo Docente 4	CDD4

Anexo 8 Matriz de respuestas cuestionario

[Ver Matriz de respuestas cuestionario](#)

Anexo 9 Matriz de respuestas del cuestionario arrojada por Google Forms

[Ver Matriz de respuestas del cuestionario arrojada por Google Forms](#)

Anexo 10 Matriz arrojada por Google Forms para cada encuesta

[Ver Matriz arrojada por Google Forms para cada encuesta](#)

Anexo 11 Matriz enunciados recurrentes e informantes claves

[Ver Matriz enunciados recurrentes e informantes claves](#)

Anexo 12 . Matriz enunciados recurrentes y categorización

[Ver Matriz enunciados recurrentes y categorización](#)

Anexo 13 Triangulación de la información

[Ver Triangulación de la información](#)

Anexo 14 Redes de sentido categorías y enunciados recurrentes

Ver [Redes de sentido categorías y enunciados recurrentes](#)